

**Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**Ressignificando a infância em torno das Orientações Curriculares
das políticas instituídas à institucionalização das práticas**

Maria de Lurdes de Melo Godinho Dias

**Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Realizada sob orientação da Professora Doutora Carlinda Leite**

2002

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Ressignificando a infância em torno das Orientações Curriculares
das políticas instituídas à institucionalização das práticas**

Maria de Lurdes de Melo Godinho Dias

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Realizada sob orientação da Professora Doutora Carlinda Leite

2002

Resumo:

Neste final de século, o desenvolvimento das políticas para a infância associa-se à universalização da educação pré-escolar e à definição das Orientações curriculares, tendo em vista melhorar a qualidade do atendimento prestado às crianças. Estas Orientações curriculares expressam uma relação com o poder e o saber e configuram um determinado fazer. É nesta relação que o presente trabalho se debruça sobre os discursos *do poder, do saber e do fazer*. Ao longo destes discursos deparamos com um conjunto de dicotomias, estruturadas entre o privado e o público, o instruir e o educar, e que remetem para diferentes concepções de criança e de educação de infância.

Argumenta-se que a prática pedagógica das educadoras, tal como a educação da infância, da mesma forma que é inseparável dos paradigmas socio-culturais, é conectável com a ideia da emancipação humana, e, por conseguinte, com uma ideia de criança como agente não passivo, que atribui, por si própria, significados ao mundo social em que vive.

Seguindo uma metodologia próxima de uma interpretação fenomenológica procuramos mobilizar a nossa própria experiência, e reconstruir, não só os sentidos que habitam a acção pedagógica das educadoras, como também as implicações que as Orientações Curriculares podem exercer sobre o ser, o saber e o fazer destas profissionais.

ABSTRACT:

At the end of this century the development of policies towards childhood is related to the universal generalisation of preschool education and to the definition of the Curricula Guidance, keeping in view the improvement of the quality of the service provided to the children. This Curricula Guidance shows a connection with the "*can do*" and the "*knowing*" and both configure a certain "*doing*". The present work examines this relationship of the discourses of the "*can do*", "*knowing*" and "*doing*".

Throughout these discourses we come across a set of dichotomies structured between the private and the public, between instructing and educating and both referring to different notions of child and childhood education.

It is subject of discussion that the pedagogical skill of the educators, such as the childhood education, is inseparable from the social and cultural paradigms in the same way as it is connectable to the idea of human emancipation. Therefore, there is the concept of a child as a non-passive agent that attributes, by himself, meanings to the social world the child lives in.

According to a methodology close to a phenomenological interpretation, we try to mobilise our own experience and rebuild not only the directions that make part of the pedagogical action of the educators, but also the implications that the Curricula Guidance may have towards the "*can do*", "*knowing*" and "*doing*" of these professionals.

RÉSUMÉ:

En cette fin de siècle, le développement des politiques pour l'enfance s'associe à l'universalisation de l'éducation préscolaire et à la définition des Orientations de Carrière, en vue d'améliorer la qualité d'écoute prêtée aux enfants. Ces orientations de Carrière expriment une relation avec le pouvoir et le savoir, et représentent un certain savoir-faire. Ce travail-ci se penche sur cette relation, sur les discours du pouvoir, du savoir et du savoir-faire. Tout au long de ces discours, nous rencontrons un ensemble de dichotomies, structurées entre le privé et le publique, l'instruction et l'éducation, et qui renvoient aux différentes conceptions de l'enfant et de l'éducation de l'enfance.

Il est argumenté que la pratique pédagogique des éducatrices, telle que l'éducation de l'enfance, de même qu'elle est inséparable des paradigmes socioculturels, liée à l'idée de l'émancipation humaine, et par conséquent à une idée de l'enfant en tant qu'agent non-passif, attribue d'elle-même des significations au monde social dans lequel il vit.

En suivant une méthodologie proche de l'interprétation phénoménologique nous avons cherché à mobiliser notre propre expérience, et à reconstituer non seulement les sens qui résident dans l'action pédagogique des éducatrices, mais aussi les implications que les Orientations de Carrière peuvent exercer sur l'être, le savoir et le savoir-faire de ces professionnelles.

Agradecimentos

À Professora Doutora Carlinda Leite, minha orientadora, pela liberdade e confiança depositada, pelo apoio científico e pedagógico próprios de quem se pauta por caminhos de excelência.

Devo também, a todos os que directa ou indirectamente me acompanharam na construção desta narrativa, o afecto, o apoio, a colaboração, as reflexões e o constante incentivo que só a palavra amizade poderá resgatar.

ÍNDICE:

INTRODUÇÃO	1
I. Apresentação do trabalho	
II. Estrutura da narrativa	
III. Opções metodológicas	
 I Capítulo – DO DISCURSO DO PODER: a construção política a educação pré-escolar	13
Prenúncio	14
1 - Da ressemantização da infância	16
2 - A construção política da educação pré-escolar	28
2.1 – <i>Recortes do tempo</i>	
2.2 – <i>Da referencialização analítica das políticas educativas para a EPE: da Lei nº 5/97 de 1/2 à Lei nº 5/97 de 10/2</i>	
2.2.1. Das ideologias às políticas educativas para a EPE nos anos 70	
2.2.2. Das ideologias às políticas educativas para a EPE nos anos 80	
2.2.3. Das ideologias às políticas educativas para a EPE nos anos 90	
3 - Da reinstitucionalização da infância: as orientações curriculares	43
3.1 - <i>Em torno da decisão política</i>	
3.2 - <i>Olhar o processo: da elaboração à implementação</i>	
3.3 - <i>Intenção, desejo, realidade: do desejado ao conseguido</i>	
Síntese: Percursos de intenção	62
 II Capítulo – DO DISCURSO DO SABER: as raízes metafóricas do credo pedagógico das educadoras de infância	66
Prenúncio	67
1 - Do lugar da prática pedagógica das educadoras de infância	69
1.1. <i>Os paradigmas científicos</i>	
1.2. <i>Os paradigmas curriculares</i>	
1.3. <i>Nas pisadas de um paradigma crítico</i>	
2 - Dos modelos pedagógicos	92
3 - Uma leitura dos saberes – as configurações dos sentidos	105
4 - Quando se recentram os sentidos em torno de um referencial comum	113
Síntese: Percursos da acção	120

III Capítulo – DO DISCURSO DO FAZER: Das Lógicas Discursivas às lógicas dos discursos	123
Prenúncio	124
1. As correntes de linguagem: da descrição que interpreta à interpretação que escreve	126
1.1. <i>Uma zona de fronteira: na dicotomia entre o privado e o público</i>	
1.2. <i>Da lógica institucional (decisional): entre a retórica e a prática social</i>	
1.3. <i>Tornar visível a EPE: entre a convergência e a conflitualidade</i>	
1.4. <i>Entre o credo pedagógico, o referencial comum e a profissionalidade: entre consensos e controvérsias</i>	
1.4.1. <i>as ligações com os lugares comuns do fazer pedagógico</i>	
1.4.2. <i>as ligações com a continuidade/sequencialidade educativa</i>	
1.4.3- <i>as ligações com a profissionalidade</i>	
Síntese: Entre a intenção e a acção	158
IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS: do estabelecimento de conexões à (re)construção de significados	160
I. Recontando a narrativa da educação de infância	
II. Regressando ao “carnet de route”	
III. Reflectindo sobre os fios e os desafios da narrativa	
Bibliografia	174
Anexos	187

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – Elementos para uma referencialização analítica das políticas educativas para a Educação Pré-Escolar	35
QUADRO 2 – Unidades de análise dos paradigmas pedagógicos	80
QUADRO 3 – Principais modelos curriculares utilizados na educação de infância em Portugal	100
QUADRO 4 – Quadro síntese – configurações dos sentidos	106
QUADRO 5 – Grelha de análise (explicitação dos significados das correntes de linguagem)	Anexo II

LISTA DE ABREVIATURAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

DEB – Departamento de Educação Básica

DRE – Direcção Regional de Educação

ESE – Escola Superior de Educação

EPE – Educação Pré – Escolar

IGE – Inspeccção-geral de Educação

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

NEPE – Núcleo de Educação Pré-Escolar

OC – Orientações Curriculares

Entrevistadas:

EA - Entrevistada A (educadora de infância)

EB -Entrevistada A (educadora de infância)

EC -Entrevistada A (educadora de infância)

TV -Directora do Departamento de Educação Básica entrevistada

INTRODUÇÃO

“ Nunca se sabe bem o que vai ser o quadro sem ter estudado muito antes de o fazer. E mesmo assim... há partes do quadro que não conheço – só à medida que o faço...” (Paula Rego, in: Moura, V. 2001:41)

I. Apresentação do trabalho

Uma análise socio-histórica da trajectória da Educação da Infância em idade pré-escolar mostra que este percurso se estruturou em torno de uma originalidade cujos contornos enunciam características muito próprias: a não obrigatoriedade; a forte ligação aos pais e às famílias; a autonomia face ao sistema escolar; a integração nas comunidades; a existência de serviços concorrentes e complementares; a formação específica para educadoras de infância¹; a existência de vários currículos (opções educativas) matriciadas sobretudo pela formação inicial e contínua e pelas características pessoais (percurso individual) e experiência profissional acumulada, da pessoa que é a educadora (Marmoz, 1997).

Contudo, este subsistema, embora sendo parte integrante do sistema educativo oficial desde 1973, foi considerado como segunda prioridade durante largos anos. No final dos anos 90, assistimos a uma transformação da EPE, que é, de facto, largamente tributária da crescente centralidade e importância estratégica que as políticas educativas actuais lhe concedem. Com efeito, estas políticas configuram um novo quadro de referência para o sector, quando definem a EPE, enquanto serviço público, acompanhado por uma expansão e desenvolvimento da rede, e como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.

Neste contexto, o processo de institucionalização da educação das crianças em idade pré-escolar, reconstruído em torno das Orientações Curriculares, constitui uma das características que, em nosso entender, melhor simbolizam a ruptura paradigmática nesta viragem de século. São exactamente os propósitos de elevação da qualidade pedagógica, configurados, por sua vez, pelo novo paradigma, que conduzem à necessidade de questionar as relações existentes entre o que é proclamado pelas actuais políticas educativas que “constituem a substância da mudança” (Hargreaves, 1994:6) e “as mudanças reais” (Hargreaves, 1994:6) que estão a ocorrer, ou não, quer ao nível da acção pedagógica dos educadores, quer ao nível dos contextos profissionais de exercício da mesma.

¹ Ao longo deste trabalho, sempre que nos referirmos aos profissionais da educação de infância, utilizaremos a expressão educadoras de infância, dado tratar-se de um campo profissional maioritariamente ocupado por mulheres.

Através do presente trabalho, para o qual convocamos um conjunto de referências relacionáveis no âmbito da educação de infância em idade pré-escolar, situadas entre os discursos *do poder, do saber e do fazer*, e em cujo espaço se cruzam, também, um conjunto de vozes femininas, enquanto narrativas circunscritas pelo quotidiano da educação de infância em idade pré-escolar, procura-se delimitar o seu lugar (e o da criança) no actual sistema de valores educativos.

A matriz que procuramos recensear é a de que a construção socio – histórica da infância, e nomeadamente a sua (re)institucionalização através das Orientações Curriculares, está associada aos regimes e aos modelos definidos umas vezes por contornos socio – ideológicos, outras por contornos científicos. Neste sentido, argumenta-se que tais contornos nos confrontam com ambiguidades, essencialmente estruturadas no registo bipolar, privado/público, instruir/educar, registos ainda não resolvidos no presente e que continuam a remeter a criança para uma posição subalterna face à ordem adulta.

Por outro lado, sugere-se que a prática pedagógica das educadoras tal como a educação da infância, da mesma forma que é inseparável dos paradigmas socio-culturais, é, igualmente, conectável com a ideia da emancipação humana, e, por conseguinte, com uma ideia de criança como agente não passivo que atribui por si própria significados às situações e ao mundo real.

Seguindo este sentido, e estando em causa as questões da autonomia da educadora e da criança, o nosso propósito não reside na recusa das orientações curriculares (o instituído), antes sim, a realização de um exercício hermenêutico que referenciado à realidade da vida do quotidiano das educadoras, ao concreto das suas vozes (ditos e não-ditos), desconstrua os seus lugares comuns, as memórias (sejam elas políticas, científicas e/ou práticas), perscrutando as suas formas, contribuindo assim, para a sua ressignificação fundamentalmente em torno de uma relação complementar, entre o individual e o social, entre a expressão desenvolvida de si e dos contrangimentos que socialmente lhe são cometidos.

Deste modo, esta investigação, embora não esgote a sua extensividade, pretende demonstrar que a “narrativa” é a essência não apenas da

representação, mas também da própria constituição do mundo para o sujeito e para as sociedades humanas, e que desempenha essa função antes mesmo da sua divisão entre narrativa de realidade e narrativa ficcional. Partindo destas ideias, procuramos analisar, primeiro, o modo como o discurso político se autonomizou, e depois as configurações que esse discurso adquiriu, nomeadamente através de paradigmas diversificados, dos modelos pedagógicos mais utilizados no espaço e tempo da infância em idade pré-escolar, colocando a tónica nas orientações curriculares enquanto organização desta diversidade num referencial comum.

De seguida, tentamos desenvolver um trabalho de tradução, na medida em que perseguimos os sentidos, nas vozes das profissionais, e, numa lógica da construção desses sentidos, debruçamo-nos sobre os consensos/conflitos que se estão a construir em torno destas mudanças, contribuindo não só para descolar os efeitos que eles exercem, como também para definir os desafios com que as educadoras actualmente se confrontam, nomeadamente ao nível da afirmação de novos modelos de profissionalidade, e o lugar que eles ocupam no processo de mudança. A partir das vozes que escutamos, procuramos ressignificar os sentidos que as habitam e trabalhar sobre as implicações que as Orientações Curriculares, imprimindo (ou não) dimensões inovadoras para este sector, podem exercer sobre estas profissionais e sobre as suas práticas pedagógicas.

O tema implícito desta dissertação é, assim, a relação entre as imagens e as palavras (políticas, científicas e práticas), mas à luz de uma narrativa que nós próprias vamos construindo, ou seja de uma narrativa falada com o coração comprometido com a educação de infância e os seus fazeres pedagógicos. Tendo como pano de fundo a transição paradigmática no campo da EPE que atrás justificámos, situamos a nossa intenção numa tripla dimensão:

- I) A tentativa de questionar as formas de racionalidade dominante de se pensar a educação pré – escolar, e cuja concretização pressupõe desocultar as relações de poder subjacentes à configuração do sistema educativo, tendo presente o papel do estado e a forma como exerce o seu poder;

- II) O desejo de explicitar o sentido da acção das educadoras de infância, como forma de realização pessoal e profissional transformando-o num trabalho, como diz Ricoeur (1969:26) de “compreensão sobre nós próprios, pela via de compreensão do outro”;
- III) A oportunidade de contribuir para a construção/produção de conhecimento no âmbito da EPE, dada a escassa investigação existente neste domínio, sobretudo produzida pelos olhares das próprias profissionais;

Neste sentido, identificamos as grandes questões de fundo que se nos afiguram como pertinentes para orientar o trabalho, isto é: i) que intenções explícitas, sustentam as políticas educativas, quando configuram e instituem as Orientações Curriculares? ii) que envolvimento têm os educadores com as Orientações Curriculares, e que influências estão a ter na reestruturação da sua profissionalidade (eu profissional), e das suas práticas?

A explicitação destas questões arrasta consigo alguns objectivos que tentamos perseguir na organização e no desenvolvimento do trabalho. Por um lado, compreender a conflitualidade que atravessa os processos de construção de consensos necessários à institucionalização de políticas educativas para a EPE, e a consequente implementação de Orientações Curriculares. Por outro, compreender se as Orientações Curriculares, enquanto instância de medição entre as educadoras e o Estado, são percepcionadas como instrumento de regulação ou de implicação, isto é, se lhes permitem uma identificação com um eu profissional e uma construção congruente com as expectativas pessoais e sociais.

Todavia ter-se-á de reconhecer, e logo de início, que, enquanto narradoras, escrevemos guiadas por um motivo de força maior, e num esforço de pressentir aquilo que não se diz ou que não é dito mas que, simultaneamente, parecemos reconhecer. Trata-se, enfim, de assumir a nossa vulnerabilidade..., perseguindo o sussurro que há entre os factos, deparando – nos com uma verdade – a que é possível neste momento – e que, cremos, não cessará de nos ultrapassar, transformando as familiaridades em estranhezas, isto é convertendo-as naquilo que desconhecíamos, mas que se vai ou procura reconhecer pela persistência da utopia.

Importa, ainda, realçar que, mais do que mostrar o que está escrito, usamos a escrita para mostrar, perscrutar as suas modelações, no quadro da nossa problemática, e assim colocar um conjunto de ícones ao nosso dispor e deles fazer nossas ferramentas. É pois, nesta tensão, no distanciamento deste jogo, que situamos a força deste trabalho feito de fluxos e de refluxos.

II. Estrutura da narrativa

A estrutura da narrativa, aqui entendida como o “carnet de route” (percurso a seguir), emprestando ao trabalho o aspecto de uma encenação feita propositadamente para a narrativa, organiza-se em três momentos:

O *capítulo I* revela um dos aspectos fortes da narrativa – os discursos do poder –, isto é, o modo como a descrição dos episódios de vida da Educação Pré-Escolar se intercala com a exposição das noções políticas de produzir a sua narrativa, recuperando algumas controvérsias que a marcaram, e marcam, no tempo, no contexto socio-histórico em que têm lugar. Trata-se de um momento, que assinala as medidas do Estado implementadoras das políticas educativas no âmbito das práticas pedagógicas curriculares, e na rede pública do ME, desde a sua criação até à actualidade. Estas medidas conduzem-nos, não só, à especificidade e compreensão deste nível de formação, como também ao próprio processo de construção e implementação das medidas estatais. Incidindo nas concepções de educação que lhe estão subjacentes, realçamos o processo de construção de Orientações Curriculares para a EPE.

O *capítulo II* centra-se numa cifra de paradigmas orientadores do credo pedagógico das educadoras de infância e para cuja decifração demos lugar a diversos quadros, que servem de mediação entre os discursos científicos e as nossas próprias convicções. Tentando explicar com clareza o lugar do discurso do saber e compreender como o discurso submetido à análise se justifica, procuramos recuperar algumas das tensões que o habitam. Neste sentido, sustentamos a ideia de que são estes os contornos que apelam ao retorno do pedagógico, através dos quais sugerimos ser (dever) possível ressignificar este saber, no contexto presente, (re)contando a história e misturando o tempo passado com o tempo presente, numa sempre (in)esperada renovação.

No *capítulo III*, e para abordar e decifrar os discursos da acção das educadoras de infância presentes neste texto, exploramos através de um conjunto de blocos narrativos, a forma como estas profissionais, não só percebem e incorporam as convenções, como fundamentam de forma mais completa a adaptação/produção da sua potencialidade criativa do modo de expressão do fazer pedagógico corporizado pelas Orientações Curriculares. Além de procurar uma depuração nas correntes de linguagem mais

Além de procurar uma depuração nas correntes de linguagem mais surpreendentes, procuramos a educadora como experienciadora que aproxima a arte do seu fazer da vida, sendo que a forma como estas correntes de linguagem são combinadas correspondem ao nosso esforço, enquanto forma possível, de exercitar o nosso engenho.

Nas últimas páginas, nas considerações finais, mais que discutir em jeito de síntese os perfis actuais da Educação Pré-Escolar, procuramos articular os fios do nosso percurso e da nossa argumentação, isto é, recolocar como diria Marc Augé (1999), “o real em posição de ficção”.

III. Opções metodológicas

Gostamos de histórias que vão tomando forma à medida que vamos trabalhando, propósito que autojustifica a nossa opção de tentar fazer crescer esta investigação, ampliando-a a cada momento. Na verdade, a narrativa que construímos vive com a história da educação pré-escolar, e vai sendo modificada consoante as histórias que vão aparecendo nos recortes antigos que recordam e/ou focam problemas actuais mostrando a natureza da realidade que tratam.

Deste modo, neste trabalho, as nossas opções metodológicas têm por referência uma metodologia de índole qualitativa, que se aproxima de uma metodologia de interpretação fenomenológica, porque, a nosso ver, ao insistirmos no carácter significativo das situações e dos factos sociais, estamos a considerar que o importante, neste trabalho, é conhecer a lógica dos processos cognitivos dos sujeitos, educadoras de infância, na tentativa de apreender o sentido das suas acções, o vivido. Isto, porque se trata “de um processo interactivo e dinâmico que se vai gerando ao longo de todo o processo investigativo” (Vasconcelos, 2000:176)². Na verdade, como salienta esta autora, os dados não existem no terreno para serem recolhidos, eles emergem da interacção com as educadoras e são apoiados nas interpretações que se vão tecendo a partir de quadros teóricos diversos e pertinentes para as questões delineadas (*ibidem*). No nosso caso, ao nível da análise dos dados, ao procuramos situar-nos numa perspectiva crítica, dinâmica e coerente que nos permita aceder a relações e/ou a sentidos essenciais à construção da inteligibilidade do nosso objecto de estudo.

Como meio de recolha de informações, recorreremos à pesquisa documental que foi possível coligir e, sobretudo, a entrevistas, na forma semi-estruturadas, “dado que se pretende investigar o quadro de referências dos sujeitos, a intensidade e natureza dos seus sentimentos”³, sobre uma dada situação, tendo em vista esclarecer e aprofundar algum sentido menos explícito, colher informação adicional e até mesmo, sempre que necessário, reatar o discurso proferido. Dito de outra forma, pretendemos favorecer uma

² In: *Revista do GEDEI*, 1,2000,174-176

³ MATOS, M. (s/d) Entrevista. Características e Técnicas. Doc. Policopiado.

situação de diálogo, em que o que está em causa é promover um aprofundamento comunicacional, que permita a emergência de uma originalidade e a afirmação das singularidades de cada um dos sujeitos, como tal, produzindo os seus próprios discursos.

Para tratamento da informação colhida (registos orais dos sujeitos), poderíamos ter recorrido à análise de conteúdo, categorizando as lógicas das correntes de linguagem que emergem dos blocos narrativos das vozes das educadoras presentes no texto (nossas vozes também) e cuja versão integral, bem como as respectivas sistematizações, constituem os anexos desta dissertação (Anexo I). No entanto, neste texto de interpretação das opiniões/representações dos sujeitos, mais do que um trabalho de análise, procuramos realizar um trabalho de tradução (sustentado numa “epistemologia da escuta”) das linguagens privadas numa linguagem pública, que não tem origem unicamente nas suas palavras, correntes de linguagem, mas que tem também origem no sentido que lhes tentaremos atribuir, isto é, como refere Morin (1985), trata-se de uma “deontologia da troca”, a partir da qual construímos a nossa argumentação.

Deste modo, optámos pela produção de uma narrativa (organizada num registo comunicacional e interpretativo como opção metodológica de fundo) que parte da “dialéctica entre factos objectivos e factos subjectivos (...) onde os sujeitos são actores do seu destino e da sua história (Morin, 1985:34). Entre esta descrição que interpreta e a interpretação que escreve, nós somos assim intermediários e instigadores.

Queremos que esta interpretação⁴, enquanto reconstrução (Bergson, 1988), não seja sobre o passado, mas que, centrada no presente, se revista também de um carácter projectual e, neste sentido, sobre o futuro, já que, como refere Ferrarotti (1983:52), “a co-presença do passado, do presente e do futuro existe no que se pensa, no que se decide e no que se faz”. Dito de outro modo, pretendemos abrir o nosso olhar a perspectivas que, reflectidas, sejam susceptíveis de abrir novos caminhos para a acção.

⁴ Segundo Ricoeur (1964) “A interpretação é o trabalho do pensamento que consiste em decifrar o sentido escondido no sentido aparente, em explicitar os níveis de significação implicados no sentido lateral. Ao interpelá-las, veiculamos igualmente as nossas próprias questões que vão orientar e possibilitar o trabalho de interpretação. (in: *E conflit des interpretations*, Paris: Ed. Seuil, p.16)

Nestas circunstâncias, pretendemos apoiar-nos num leque diversificado de informação, incidindo não só sobre as vozes das educadoras de infância, como também sobre os discursos mais gerais, inscritos no desenvolvimento das políticas educativas definidas para a EPE. As decisões ao nível destas políticas, em nossa opinião, não contribuem apenas para a integração ou valorização da EPE e dos respectivos profissionais, elas participam na produção da própria EPE e dos próprios profissionais, enquanto processo que assegura a visibilidade de saberes e fazeres profissionais.

Neste sentido, a recolha, o tratamento e a interpretação destas informações tem predominantemente dois momentos distintos. O primeiro, privilegia o tipo de informação que visa configurar as intenções e/ou sentido (s) presentes nas decisões políticas que conduziram à definição do itinerário actual da EPE (implementação de medidas, definição de papéis), e que tomaremos como momento estruturante na configuração do que designamos por “discurso do poder” (capítulo I). Para isto, junto de um elemento que a nível central teve um papel e uma responsabilidade fundamental, colhemos os dados sobre as suas representações, ensaiando primeiro, um registo de opinião escrito (entrevista TV2000a – Anexo I), a partir do qual se estabeleceu, posteriormente, uma conversa mais focalizada na nossa problemática (entrevista TV2000b – Anexo II).

O segundo momento remete-nos para a informação relativa aos sujeitos envolvidos nestes dispositivos. Considerando que, na investigação que nos propomos realizar é imprescindível atender ao quotidiano profissional das educadoras, às suas competências (in)visíveis e à reconstrução e reinvenção que fazem das orientações curriculares, tomamos este momento que designámos por “discurso do fazer” (capítulo III) como eixo estratégico para o estabelecimento de conexões com os discursos do poder e com os discursos do saber (capítulo II).

A escolha dos entrevistados também assume uma função simbólica procurando simultaneamente privilegiar pontos de vista diferenciados, perseguindo uma leitura do dito e do não – dito, e até mesmo dos (inter)ditos, sustentados em percursos de vida igualmente diversos. A estas educadoras pertence um interessante inventário de ideias, todas baseadas na experiência do vivido, que demonstram traços deixados pelo encontro de si consigo

próprias, e com os outros, e que configura uma relação entre sujeitos, que, enquanto investigadores com elas queremos instituir. Pretendemos, ultrapassar nesta pesquisa, a mera relação entre um sujeito e um objecto. Tal como refere Morin (1985:54), “cada um é a tradução do outro, ambos criadores de textos, escritos em línguas distintas”. Por outro lado, esta escolha das entrevistadas é intencional, pois todas têm ligações com a rede pública da educação pré-escolar, e tem por base, além da nossa proximidade com o campo em análise, sobretudo o facto da acção pedagógica das educadoras ser, agora, enquadrada por um conjunto de orientações emanadas do poder central, até aqui inexistentes mercê da ausência de um programa ou de um currículo oficial.

Por último, esta pesquisa persegue o desejo, ainda que simbólico, de contribuir para um maior reconhecimento e visibilidade social da Educação Pré-Escolar e das suas profissionais que estudos realizados (Vasconcelos, 1990,1997) têm vindo a desvendar. Isto porque “de todos os professores, os educadores de infância são aqueles a quem a sociedade reconhece menos poder e, conseqüentemente, aqueles cujas vozes têm sido menos escutadas” (Vasconcelos (1997: 3).

I Capítulo – Do Discurso do poder: a construção política da definição da EPE nos últimos 20 anos

“O discurso sobre o enunciado que, ao desvelá-lo, destrinça ou esmiúça a sua significação mais íntima, expressa ou explicita a compreensão do mundo, a opção política, a posição pedagógica, a inteligência da vida na cidade, o sonho em torno desta vida, tudo isso grávido de preferências políticas, estéticas, urbanísticas e ecológicas de quem o faz.” (Freire, 1997:16)

Prenúncio

O tema deste capítulo sugere o nosso propósito de (re)visitar as formas passadas e presentes da história recente da EPE em Portugal, procurando articular alguns dos fios da argumentação, onde claramente se evidenciam as tensões entre privado e público, no quadro das tomadas de decisão no campo da EPE, moldadas que são política e socialmente, e que, sob um pendor institucional, têm como herança a tradição centralista do controlo político e administrativo.

Deste modo, e tendo em conta a elaboração das políticas enquanto materialização de concepções de mudança social, gostaríamos, igualmente, de sublinhar que a definição das crianças como sujeitos sociais (nos planos político, normativo e teórico) têm vindo a ganhar terreno, assumindo um papel de charneira na fundamentação da acção educativa, o qual, de resto, é manifestamente visível pelo interesse crescente que na contemporaneidade o estatuto social da infância desperta a nível teórico, mediático e político.

Na verdade, a contemporaneidade, no cumprimento e reconhecimento dos direitos da criança, enquanto realidade humana, abre-se à valorização da educação da infância em idade pré-escolar e, em consequência, reserva-lhe um lugar de destaque quer nas políticas do direito e bem-estar, quer nas práticas institucionais. No nosso país, é no final dos anos 90 que a EPE é finalmente reconhecida pelo poder político e enceta um período de reestruturação cujas implicações vão desde os aspectos mais estruturais até aos aspectos mais dinâmicos e qualitativos e cujo baluarte assenta no desafio da acessibilidade a um programa de educação pré-escolar.

Para (re)visitar a EPE em Portugal construímos, neste capítulo, para além de uma análise da transformação semântica da infância, um quadro teórico capaz de contrastar as dimensões das décadas de existência do sistema de educação pré-escolar em Portugal que, embora não sejam exclusivas, assumem estatutos diferentes e sustentam-se em concepções diversas de educação. Neste sentido, e numa dimensão analítica, procuramos situar no contexto mais amplo da política educativa, as concepções e os pressupostos que orientam as transformações sociais a implementar, bem como identificar os principais documentos legais que enquadram a EPE, nas

décadas em análise, e que situam o papel do Estado no âmbito destas políticas, nomeadamente ao nível da definição e desenvolvimento da EPE.

Em síntese, trata-se de uma proposta possível de complexificar e abordar o “macro contexto social e político que constrói a lógica decisional que está implícita quando se procede à análise da tomada de decisões no domínio da Política Educativa” (Ambrósio, 1992:11) e, concretamente neste capítulo, as que se destinam à EPE, e que estão na base da construção participada de um referencial conceptualizador do trabalho pedagógico (acção pedagógica) das educadoras de infância – as orientações curriculares.

1. Da ressemantização da infância

O campo da infância é recheado de toda uma galeria de concepções, contudo, não restam dúvidas de que a construção da infância e da criança, como sujeito social, tem vindo a ser feita de uma forma paradoxal, mesmo quando colocada no plano político e normativo. A multiplicidade de imagens sociais, que recheiam o campo da infância, sugere a sua permeabilidade ao panorama macro (político, económico, demográfico e social), característico dos vários espaços-tempos em que foram produzidas.

Uma vez aceite esta ideia, a sua importância, a nosso ver, assume significado para o estudo não só da mudança como também da ordem social. Ao mesmo tempo, pressente as sucessivas e rápidas transformações que influenciaram, e influenciam, de modo diferenciado o tecido social, permeado de representações ou imagens distintas⁵ que, co-existindo no tempo e no espaço, ensarilham, por sua vez, formas desiguais de acesso à infância⁶.

De facto, e tal como refere Sarmiento (2000:132), “ a convergência sincrónica de imagens da infância historicamente produzidas, e predominantemente disseminadas (Hendrick, 1994) revela em si própria as tensões sociais internas ao desenvolvimento do processo (re) institucionalizador” feito em nome da socialização. Para Cliquet (1991)⁷, estas tensões, que na história de vida da educação pré – escolar têm sido uma constante que quando se estruturam na valorização de uma negam a pertinência de outra, caracterizam-se por “estar sempre entre dois”.

⁵ A propósito deste debate ver Ferreira, M.(2000:10) e Hendrick, H. (1990:35-59).

⁶ Importa, no entanto, relevar que a infância como objecto, não tem constituído um domínio específico do conhecimento. Nesta ausência, o seu conhecimento, faz-se muitas vezes indirectamente, por via da Sociologia da Família e da Sociologia da Educação. A primeira, constrói a pequena infância como uma homogeneidade e, por sua vez, a segunda, constroi-a em função de idades educativas, sem no entanto ser questionada a sua complexidade, enquanto construção social, a naturalização do “criar” para os 0-3 anos e a criança dos 3 aos 6 anos “cujo ofício é brincar” (Ferreira, M, 2000:15).

Também a este propósito, importa realçar a proposta de Almeida, A. (2000:11) que interroga a infância em torno de três tempos, a saber: “*Tempos da pré – modernidade*”: a criança é um braço de trabalho para a família, adulto em miniatura, abandono precoce do SE para a vida activa (permanente ou sazonalmente, em casa ou fora dela, vítima de negligências sociais de alimentação, da higiene ou da saúde, típica das bolsas da pobreza e dos contextos de exclusão social; “*Tempos da modernidade*”: criança-aluna, cumpridora e bem sucedida na escola, criança mimo desejada e escrupulosamente planeada, centro dos afectos e do consumo da família, criança em que os pais apostam na socialização na escola e na aquisição do diploma escolar como forma de mobilidade social, criança que goza “ a mais longa e obrigatória infância que alguma vez existiu “; “*Tempos de pós-modernidade*”: criança hábil, na linha da frente da construção da sociedade de informação, consumidora e utilizadora voraz activa do computador, das novas tecnologias multimédia, criança viajante no ciber-espaço, das redes digitais, desterritorializadas, que é capaz de comunicar em inglês, a língua franca da globalização, com cidadãos anónimos do mundo.”

⁷ Citada por Cardona, M.J. (1997:24).

- I) A educação familiar e a escola;
- II) Uma concepção essencialmente assistencial e uma concepção sobretudo educativa;
- III) Uma concepção pré - escolar centrada prioritariamente na preparação para a escola e outra mais centrada nas características específicas da criança;
- IV) Uma concepção baseada essencialmente nas características psicológicas da criança e uma concepção baseada sobretudo nas suas características sociológicas”⁸.

Ora, a contemporaneidade, atenta à criança, enquanto realidade humana global e específica, parece tender a dissolver a existência da infância, enquanto categoria, pois assiste a uma evolução demográfica decrescente. Mas, simultaneamente, e por paradoxo, este contexto espacio-temporal abre-se à valorização unânime da educação de infância e à crescente tendência para a sua universalização.

Na verdade, esta valorização da infância⁹ contrasta com as interrogações de Marmoz sobre o significado deste reconhecimento: “prefácio da vida ou do ensino?” (1997:11), e são também estas as questões que, inevitavelmente, atravessam todo o conteúdo deste ponto. Cremos que, conhecendo os rigores, as regras, os equilíbrios, é necessário buscar a transgressão, recriadora das coisas, é necessário buscar a força que está para além dos edifícios comuns que se erguem, numa continuidade anódina de paredes meias num horizonte, muitas vezes, estabelecido sem rasgo e aventura.

Assim, na sequência da nossa argumentação, não podemos deixar de referir que a ressemantização da infância está intimamente ligada à institucionalização das crianças pequenas. Para Sarmiento, “não há porventura uma metáfora mais expressiva da situação social da infância na contemporaneidade do que a do “ofício de criança” (2000:125).

A adopção desta metáfora dá conta da afirmação de um papel social específico às crianças e, conseqüentemente, da sua inclusão no seio de uma

⁸ *Ibidem*.

⁹ Importa ressaltar que quando falamos de infância, referimo-nos a uma realidade construída socialmente, a partir da existência das crianças mas singularizadas e reduzidas a um só conceito. Cf. Ferreira, M. (2000:21)

categoria social própria, o que, de acordo com o mesmo autor, nos transporta para o campo da sua “significação explícita” e da sua “significação sugerida”, muito própria dos tempos da modernidade. Enquanto a centralidade da primeira gira em torno da atribuição às crianças de um papel social, distinto dos outros papéis sociais, “aquele que a torna crianças, precisamente” (*ibidem*:125) a segunda, por sua vez, sugere que a exclusividade deste “ofício-outro” associada à ideia de não-ofício (mercê do seu estatuto pré-social), legítima e codifica a exclusão das crianças de uma participação plena na construção da ordem social. Importa, no entanto, realçar que a modernidade tardia (Santos: 1994) interroga este estatuto e, em consequência, anuncia as condições da sua relativização.

Dir-se-ia, no seguimento destas ideias, que a institucionalização da infância tem por pano de fundo “as mudanças nas funções conferidas à educação pré – escolar que se desloca de um tempo de espera e de lazer, para outro eixo correspondente a um processo de socialização, de preparação escolar e de desenvolvimento intelectual” (Chamboredon e Prevot, 1973). Este movimento contribuiu para a redução da idade de bebé, pois a conceptualização da infância, enquanto objecto pedagógico e de aprendizagem, concorre para que a sua institucionalização seja cada vez mais precoce.

Ora, estes autores, para além de mostrarem que a variabilidade da definição da infância¹⁰ conduz sempre às condições objectivas da sua existência (simbólicas e institucionais), sugerem também a afinidade entre a cultura escolar e a cultura burguesa, participando, por isso, na reprodução do sistema das classes sociais.

Tendo-se constituído na tentativa de superar a dicotomia entre dois universos de socialização, a família e a escola, os trabalhos destes autores, por referência a Bordieu no âmbito das desigualdades sociais e das teorias de reprodução social, advertem-nos, sobretudo, que os movimentos estatais subjacentes à institucionalização da infância, pretensamente neutra e igualitária, envolvem uma ambiguidade nas suas intenções. É no quadro destas premissas entre o controlo social e o propósito do desenvolvimento harmonioso

¹⁰ Sobre este assunto ver Ferreira, M. (2000:23)

e global, que se subentende, a nosso ver, a tensão entre o “respeito pelas forças naturais da criança ou restrição com vista a uma pré-submissão” (Marmoz, *ibidem*).

Em Portugal, também as tendências e tensões¹¹ que temos vindo a enunciar, em nosso entender, acompanharam a criação do sistema público da Educação Pré-Escolar (com carácter gratuito e facultativo). Desde o início, se torna claro que a EPE se destina apenas às crianças entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino primário, decorrendo em Jardins de Infância, onde são desenvolvidas actividades de forma integrada, sob a orientação de educadoras. Estas actividades educativas são centradas na criação de condições que permitam à criança, individualmente e/ou em grupo, realizar experiências adaptadas à expressão das suas necessidades biológicas, emocionais, intelectuais e sociais (ponto 1, art.º 28, Cap. V, Dec. – Lei n.º 542/ 79 de 31/12).

Na verdade, este anúncio feito sob a égide do desenvolvimento harmonioso e global da criança, e corroborando Bernstein (1975), oculta, a nosso ver, as relações sociais de controlo. A criança tem a possibilidade de expressão, e a do exercício de instrumentos múltiplos no espaço do Jardim de Infância, contudo, a sua movimentação neste quadro favorece não só o controlo por parte do educador, como também as subordina a regras e a códigos muitas vezes invisíveis. “Trata-se de limitar a liberdade das crianças para, dizem lhes dar a liberdade de viver em sociedade” (Marmoz, 1997:11).

É ainda de realçar que, no nosso país, a matriz conceptual de educação pré-escolar é apreendida de forma distinta pelas classes sociais em função das afinidades que estabelecem entre o universo familiar e o da escola infantil. A EPE, para as classes sociais mais desfavorecidas, tem surgido principalmente como uma resposta social à educação das crianças pequenas enquanto os pais trabalham. Trata-se de uma perspectiva situada mais na lógica do cuidar, reforçada pelo facto das condições materiais e o capital cultural de que dispõem dificultarem a percepção da possível “pedagogia invisível” (Bernstein, 1975), que está implícita no trabalho do Jardim de Infância.

¹¹ Estas tensões podem ser corporizadas pela expressão de Marmoz: “É a abertura à expressão ou preparação para o processo de desnaturação que tornará o trabalhador disponível com ou sem emprego?” (1997:11).

Por seu lado, as classes mais favorecidas encontram na EPE uma forma de se libertarem das crianças por via da escolha, e até mesmo da construção, de instituições pautadas por orientações pedagógicas que, desde cedo, favorecem o desenvolvimento das potencialidades das suas crianças, tendo em vista o seu sucesso futuro.

Na esteira de Marmoz, dir-se-ia que se trata “de retirar aos pais a educação dos filhos para lhes permitir, em seguida, que nela participem. Trata-se de fazer gerir por outros, o mais cedo possível, a vida que se gerou. Trata-se de largar o pequenino ‘para seu bem’. Trata-se também de se libertar dele” (*ibidem*).

Daqui parece, a nosso ver, decorrer a dupla causa da institucionalização da infância em idade pré-escolar, e que, simultaneamente, nos transporta à ambiguidade que tem caracterizado o próprio conceito. De facto, Ferreira, M^a. salienta que “estamos em presença de um conceito sócio-histórico, plural, desigual e conflitual” (2000:24). E, quer se fale em educação de infância, quer em educação pré – escolar, entra-se em concorrência com intenções sociais entre as quais é preciso escolher (Marmoz, 1997:112).

No contexto português, têm sido utilizadas ambas as expressões, tendencialmente referenciadas ao reconhecimento da especificidade da infância, valorizando o seu desenvolvimento sócio-afectivo em detrimento das preocupações com a preparação para a escolarização futura. No nosso sistema educativo, e tal como é definida pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de), a EPE desenvolve-se a par da educação escolar e da educação extra-escolar, de forma autónoma, perseguindo objectivos específicos (art.º 5º) e em “articulação com o meio familiar”. Refira-se que, tanto o Jardim de Infância como a família corporizam duas instâncias de socialização, que por via da acção dos adultos, enquanto agentes de socialização exercem o poder sobre as crianças, isto é, trata-se de duas estruturas (in) formais de interacção, no seio das quais a criança aprende a agir, aprende o “ofício de criança”¹². A ligação entre estes dois espaços de socialização é privilegiada pela própria legislação, e pode mesmo admitir-se como geradora de oportunidades e necessidades de interacção.

¹² Cf Sirota, R.(1998), Sarmiento, M.J. (2000) e Chamboredon e Prevot (1982).

Acresce salientar, por outro lado, que na Lei de Bases o próprio uso de terminologia diferenciada (educação pré - escolar¹³ e ensino básico) evidencia a inexistência de uma relação de inclusão entre estes dois segmentos, e embora não negue a importância da sua ligação, preconiza, uma vez que são sistemas contíguos, a sua articulação, numa perspectiva de “sequencialidade curricular a partir da base” (Ribeiro, 1996:2).

Todavia, o consenso cognitivo construído em face do reconhecimento do papel fundamental da EPE, para o sucesso escolar e pessoal das crianças, e para a melhoria do sistema educativo, tem progressivamente vindo a sustentar o seu papel de iniciação à escolaridade, e parece, tendencialmente, conduzir a uma naturalização do modelo escolar para se compreender a educação de infância.

Neste sentido, interessa, pois, debruçarmo-nos mais detalhadamente sobre esta pista, com o intuito de restituirmos a sua contribuição para a definição actual da EPE. Trata-se, numa palavra, de incidir sobre as condições sociais da sua produção, numa altura em que a emergência da sua visibilidade é compatível, nomeadamente, com a procura por parte dos organismos estatais e respectivos decisores, do saber sociológico sobre a criança, e que sustente a definição e execução das políticas que se lhe destinam.

É precisamente com a definição, no tempo presente, da EPE “como a primeira etapa de educação básica, no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo como ser autónomo, livre e solidário¹⁴” que se afigura uma das mais, senão a mais, emblemática mudança neste domínio.

Esta definição arrasta consigo a inclusão da EPE no ensino básico, o que parece constituir desde logo uma divergência com a Lei de Bases, ao deslocar a articulação, até aqui privilegiadamente com a família, para o sistema de educação, particularmente “em profunda ligação com a escola básica do 1º ciclo”. Apesar de não haver nesta definição uma evidência clara de escolarização da EPE, nem a sua subordinação ao ensino básico, entendemos ser de questionar se a aproximação ao 1º ciclo não poderá comprometer a

¹³ Designação justificada pela sequencialidade temporal entre estes dois sistemas. (Ribeiro, 1996:1).

¹⁴ Lei Quadro da Educação Pré – Escolar (1997).

perspectiva global da educação de infância, cujos objectivos e currículo devem ser específicos (Ribeiro, 1996). De resto, “a equivocidade dos termos, se não oculta o propósito, sempre pode produzir o efeito de substituir na prática, o ideal kindergarten pelo pragmatismo da école maternelle” (Ribeiro, 1999:20).

Mas, se a necessidade de articulação entre os dois segmentos do sistema educativo é não só evidente, como também é consensual, o mesmo não se poderá afirmar quando se procura a definição das formas de a concretizar e de a construir, dado que são influenciadas pelas diferentes concepções de infância e pelos diferentes papéis atribuídos a este segmento do sistema educativo¹⁵.

A tensão existente entre a diversidade de conceitos, bem como a ambiguidade existente entre as orientações organizativas (que impõem uma articulação com o 1º CEB) e as orientações pedagógicas (vinculação a um quadro de referência comum, que no caso presente corresponde às orientações curriculares), que este novo enquadramento da EPE configura, tem feito emergir a hipótese de perda da originalidade que tem caracterizado a EPE, “por tudo o que, no plano pedagógico, possa ser entendido como pressão para a uniformidade contribuindo para a regulação e existência “perante o espectro da avaliação” de práticas na EPE, que hoje no 1º ciclo são questionadas” (Ribeiro, 1999:40).

Na verdade, esta definição de EPE como primeira etapa da educação básica, produzida e legitimada pelas políticas educativas, e que é presente no espaço social actual, propõe uma forma de a pensar suportada em instrumentos cognitivos que, como refere Correia (2001:20) baseado em Boltanski e Thevenot, têm vindo a ser utilizados para definir a forma escolar. De facto, as preocupações com a democratização, com a humanização e com

¹⁵ A importância de reforçar “as ligações entre sectores e as fases etárias para assegurar a continuidade das experiências” é referido no Estudo Temático da OCDE (1998) sobre “Educação Pré-Escolar e Cuidados Para a Infância”. No âmbito de uma visita efectuada a uma escola integrada que engloba pré-escolar e escolaridade obrigatória, a equipe responsável por este estudo debateu os mecanismos utilizados por esta escola tendo em vista superar as dificuldades inerentes à transição entre níveis de educação. Neste confronto, aponta algumas desvantagens que se prendem com “uma certa marginalização do programa de actividades para as crianças mais pequenas, o qual tende a ser visto como simples preparação para a instrução formal, em vez de ser considerado pelo valor intrínseco que ele próprio tem, dado tratar-se de uma etapa educativa específica”. No entanto salvaguarda que “reconhecido o estatuto, o profissionalismo e o poder de intervenção dos educadores de infância”, os estabelecimentos integrados poderão ser benéficos “na medida em que permitem a formação de pontos de vista coerentes sobre o desenvolvimento das crianças e da continuidade dos serviços que lhe são prestados.” (: 217).

as taxas elevadas de insucesso escolar, que subjazem aos princípios de todo o articulado legal, no sentido de generalizar este nível de formação “ para que todas as crianças tenham acesso a uma educação pré-escolar de qualidade, motor do seu desenvolvimento, correctora de desigualdades” (Vasconcelos, 1997:15)¹⁶, caminham a par com a intenção de preparar as condições de aprendizagem.

Efectivamente, a EPE, tal como preconizam os fundamentos que sustentam quer o seu princípio geral quer os seus objectivos pedagógicos enunciados, valorizam as crianças, o atendimento às suas realidades e incentivam o respeito pela diversidade cultural, sob a orientação especializada de educadores de infância. Mas, no quadro das ideias que temos vindo a seguir, enquanto segmento específico e inicial do sistema educativo, esta valorização das crianças associada à importância crescente conferida à sua socialização e integração social entre os diversos grupos sócio-culturais, poderá igualmente subentender outras intenções sociais, cujos propósitos embora não requeiram a plena inserção na sociedade da criança como ser autónomo, livre e solidário, ocultam uma escolha baseada em valores referenciáveis a interesses sobretudo económicos, que não perdem de vista a importância da existência de cidadãos activos, eficazes e produtivos.

Como sublinha Sarmiento (2000:135), “a institucionalização contemporânea da infância, sofrendo as vicissitudes de um campo multideterminado, é dominado pela incerteza e pela imprevisibilidade, constituindo espaço onde o trabalho dos adultos para e com as crianças assume uma explícita dimensão política, isto é, com efeitos na regulação das condições colectivas de existência.”

Sem que se pretenda negar a importância da centralidade cometida, hoje, à EPE, pelos poderes instituídos, mas considerando o ponto de vista de Correia (2000), de que no campo educativo se assiste a uma crise institucional da escola¹⁷ tendencialmente acompanhada de uma hiperescolarização cada vez mais precoce, ter-se-á de reconhecer, igualmente, que esta ambiguidade

¹⁶ In: ME/DEB/NEPE (1997). *Educação Pré-Escolar: Legislação*.

¹⁷ Afirma Correia (2000:) que se trata de uma: “ situação paradoxal que se assiste actualmente no campo educativo onde a profunda erosão da forma escolar de se pensar a educação tem sido acompanhada pelo reforço das tendências para a hiperescolarização “

não está ausente da presente generalização e universalização da EPE, sector que até aqui “gozou de uma imunidade congénita ao vírus da escolarização” (Ribeiro, 1999:19).

Dir-se-ia que, não podendo ser desligada da multiplicidade dos factores contemporâneos inerentes à globalização, que sustentam a institucionalização da infância, a expansão da EPE, no nosso país, associada à sua modalidade actual de a pensar e praticar, jogam-na, com efeito, e como refere Sarmento (2000:136), num cenário de tensões contraditórias. Tal como interroga Correia (2001): “será esta uma consequência da pós-modernidade, ou vingança da pré-modernidade enquanto discurso crítico de uma instituição moderna que é a escola?”. E poderá de facto, o Jardim de Infância¹⁸, ou se quisermos os estabelecimentos de educação pré-escolar, “esta sobreescolarização, esta “pré”-escolarização, dar também os meios de resistir e favorecer resistências posteriores?” (Marmoz, 1997:11).

Submetida, com efeito, a um conjunto de tendências contraditórias, a semântica actual da EPE suscita quanto a nós, e neste sentido, a sua recriação a partir desta sua conflitualidade constitutiva, numa relação de complementaridade. A este propósito, é interessante constatar que se esta semântica para a infância¹⁹ reclama o reconhecimento da natureza efectiva das suas actividades, e uma acção educativa pautada pelos direitos da criança, ela também conjuga a necessidade de desenvolver as suas valências emancipatórias. Efectivamente, é nesta medida que se desenha, do nosso ponto de vista, a possibilidade de reconstrução “do ofício da criança, *como o trabalho de aprendizagem crítica do mundo*” (Sarmento, 2000:138), dito de outro modo, a possibilidade da sua ressignificação ser feita, não apenas a partir do instituído, mas recorrendo também às tensões, às possibilidades de acção “contra-hegemónica” (Sarmento, 2000:131).

A adesão a este axioma revela que, em boa verdade, “a infância não é a 1ª etapa de um percurso linear, de uma progressão irreversível de

¹⁸ Destaca-se aqui que “A idade do Jardim de Infância corresponde, em termos desenvolvimentais e educacionais, a uma fase de estruturação e socialização das condutas de pensamento. Isto significa que a criança está em vias de interiorizar normas e desenvolver mecanismos de defesa adequados à sua “adaptação” aos modos de agir e pensar comuns no seu contexto sócio-cultural.” (Ribeiro, 1996: 4).

¹⁹ No quadro das actuais políticas educativas, a ressemantização da EPE, a nosso ver, recupera com uma legitimidade acrescida, algumas das controvérsias através das quais se redefine a pedagogia, retomando neste novo contexto “os velhos” problemas da pedagogia, entre o pedagógico e o educativo.

irracionalidade à racionalidade, do simples ao complexo, da imaturidade à maturidade" (Almeida, 2000:17). E, a rendição a este princípio permite tomar consciência de que o Jardim de Infância enquanto espaço de construção da aprendizagem pelas próprias crianças deva "tornar-se num sítio hermenêutico, isto é, um lugar onde o significado é construído, onde a compreensão e a interpretação são engendrados" (Steinberg e Kirchoeloe, 1997:18)²⁰.

Reflectindo este sentido, admite-se que o Jardim de infância, "a escola, o saber, a aprendizagem da democracia não são incompatíveis com o espírito da infância" (Derouet, 1992), pois sendo construído para as crianças ele é também construído por elas, e assim se constitui num espaço onde elas próprias constroem a sua forma de ser e habitar o mundo, isto é, o espaço onde aprendem como realça Sarmiento o "ofício da sua cidadania" (2000:131).

Ora, estas premissas têm como é evidente, no contexto actual da EPE, consequências que se estendem essencialmente a dois níveis. Por um lado, ao nível da ressignificação da infância, o que implica que a formulação da criança até aqui construída na estrutura social, do exterior, passe a incorporar a perspectiva da criança enquanto sujeito e agente que participa na construção, tanto do seu mundo social como do mundo social dos adultos. Ser criança, "já não é apenas estar envolvido num processo de socialização conforme a natureza, individual ou social, das coisas, mas é assumir desde logo um estatuto social que se define per si, não podendo ser exclusivamente apreciado pela forma como ele se articula com um antes (socialização familiar) ou com um depois (a maturidade de que ele seria o antecedente natural) " (Correia, 1998:112).

Sarmiento (2000:142) realça que, esta ênfase numa política de vida assente na participação, envolve não só o princípio da comunidade²¹, como implica também o reconhecimento da cidadania da infância como uma outra reconceptualização do trabalho pedagógico do educador, permeado por dimensão política dentro da qual compete às educadoras tornar a cidadania da criança efectiva.

²⁰ Cf Sarmiento (2000:138).

²¹ Santos, B.S. (1994:239) e Sarmiento, M.(2000:142) realçam que a sustentabilidade do princípio da comunidade assenta na reciprocidade, solidariedade e participação em torno de uma relação sujeito-sujeito.

A deslocação de orientação nas actuais políticas educativas, para a EPE, e que toma a criança como referente,²² não deixa de trazer de novo, e “ao de cima”, a “contradição fundamental que atravessa esta realidade, contrapondo os direitos de participação das crianças às perspectivas redutoras pelas quais a protecção se transforma em controlo” (Sarmiento, 2000:142)²³.

A incorporação nos discursos educativos da retórica dos direitos da crianças procura reabilitar o princípio da comunidade que a modernidade não privilegiou, tendo em vista a sua emancipação, contudo, ao ser conjugada com a aposta na socialização pré-escolar das crianças referenciada a uma forma cognitiva de a definir, próxima do pensamento moderno, parece-nos paradoxal. Dir-se-ia que a discrepância entre a retórica das políticas educativas sustentadas nos direitos das crianças e a realidade, remete a infância para a dualidade entre o educar e o instruir.

Contudo, nesta convergência paradoxal, parece-nos que, a verdadeira questão, não é expor esta problemática numa lógica bipolarizada de dominado/dominador, individual/social, de inclusão/exclusão. Para nós, a questão põe-se ao nível do sentido, “põe-se ao nível intencional (dos objectivos) e diz respeito, na prática, ao impacto que terão no desenvolvimento da criança as actividades e interacções que o jardim de infância lhe proporciona. Uma coisa é orientar para a aprendizagem do saber feito, das normas e dos valores estabelecidos, das respostas certas e das soluções correctas. Outra coisa é proporcionar à criança experiências (de aprendizagem) que a ajudem a desenvolver capacidade e apetência para interrogar a realidade, para elaborar estratégias, para equacionar problemas e descobrir soluções, para tomar decisões, para inovar” (Ribeiro, 1999:18).

Por outro lado, o alcance dos enunciados em análise estende-se ao próprio educador, já que a construção de alternativas está profundamente ligada, a nosso ver, à autonomia do pedagógico, pelo reconhecimento do poder dos educadores que ousam ousar, e à sua capacidade recombina de forma

²² De acordo com os princípios gerais e com os fundamentos que sustentam as Orientações Curriculares da EPE, admite-se “que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo.” ME/DEB (1997, Set:19),

²³ A propósito dos mecanismos de controlo das crianças, poder-se-á afirmar que sob a pretensa legitimidade do adulto falar em nome da criança referenciando-se a propósitos de protecção a, verdade é que como refere Ferreira (2000:32), tal tem como “efeito, a substituição e no limite, a negação dos próprios actores, nas palavras e nas acções.”

original os recursos de que dispõem bem como à sua capacidade de aceitar o desafio de exercer o seu poder para alargar os mapas cognitivos da criança, isto é, fundamentalmente “para emancipar a criança” (Perrenoud, 1995:228). Deste modo, e para se retomar os conceitos em voga no tempo das vanguardas, dir-se-ia que, se o processo é mais importante do que o produto, então porque não negligenciar este último se, mais do que a sua natureza, o que importa é o seu modo de engendramento.

2. A construção política da Educação Pré-Escolar

Neste ponto do trabalho, pretendemos realizar a síntese das questões centrais na construção política da EPE, não a intenção de reconstruir plasticamente o espaço, mas sim transfigurá-lo na sua interioridade. Para essa síntese, damos particular acuidade ao período que se iniciou com a criação do sistema público da EPE (Lei nº5/77 de 1/2), percorrendo, no entanto, os marcos fundamentais do passado da EPE até à actualidade, e que é marcada, nesta viragem do séc. XX para o séc. XXI, pela criação de uma rede nacional de EPE (Lei nº 5 de 10/ 2).

2.1. Recortes do tempo

Um olhar de relâmpago sobre a EPE dá conta que os tempos actuais parecem configurar uma mudança radical, tendente a ser encarada como uma nova fase da vida do atendimento à infância em idade pré-escolar fazendo, decididamente emergir a questão do seu sentido, pois, a nosso ver, ela não pode ser despojada das heranças, inerentes à sua história. Dito de outro modo, admitimos tratar-se da projecção da história actual da EPE no futuro, porém, ainda presa ao seu passado e ao seu presente. Este esforço analítico, enquanto trajetória reflexiva, reclama, assim, e ainda que brevemente, um reconhecimento dos recortes da EPE, contextualizando-a enquanto realidade sócio-histórica e expandindo a sua essencialidade, para melhor compreender as mudanças que, no quadro das políticas educativas, se insinuam para este sector. Isto porque se, por um lado, estas decisões configuram uma importante ferramenta simbólica de consolidação das relações de poder num dado contexto social, por outro, tais recortes são susceptíveis de iluminar o período em estudo, de forma a apropriarmo-nos do seu sentido e tornar visível a sua significação.

Na realidade, a construção sócio-histórica da educação de infância arrasta consigo uma grande variedade de interesses e necessidades, condicionalismos económicos, sociais e culturais divergentes, sendo que, a importância que lhe tem sido conferida pelos diferentes governos apresenta *nuances* significativas, o que de resto, como nos sugere Avanzini (1978:163), nos remete para a necessidade de inquiri-los, para definir a posição, não só

dos grupos que os suscitam e apoiam, como também dos grupos que se lhe opõem ou toleram. Nestas circunstâncias, subjacente a este recuo no tempo, pode mesmo admitir-se que a coexistência espácio-temporal de tais recortes, com as concepções sociais e políticas que se foram forjando sobre a maneira de ver e pensar a criança, acentuam a influência objectivamente determinante nas definições e estatutos do atendimento à infância e em consequência do tipo de propostas a seguir.

Reconstruindo o traçado da educação de infância, ter-se-á então que reconhecer, na esteira de Donzelot (1986), que a revalorização das tarefas educativas, pautada por preocupações de moralização das práticas sociais e educativas das famílias e presente a partir de meados do séc XVIII, admite uma nova forma de olhar a criança demarcada da imagem do Antigo Regime de que nos fala Áries (1973). A ênfase neste novo sentimento face à infância (nascido no meio burguês), que se torna presente ao longo do séc.XIX, é corroborada, por um lado, pela centralidade que a criança ocupa no seio da família, enquanto ser único, indefeso, a acarinhar e a proteger. Por outro, é corroborada pela aposta na escola, enquanto espaço de instrução e de aprendizagem para a integração. A extensão desta perspectiva, conjuga as preocupações de protecção de uma infância em perigo com a estratégia política de domínio (Almeida, 2000:9) tendo em vista a “integração dos indivíduos na ordem pública e moral da sociedade” (Ferreira M^a M, 2000:208).

Em Portugal, sabe-se que a importância da infância como questão social eclode na transição do séc. XIX para o séc.XX²⁴. De facto, a sua história²⁵ acompanha a sequência dos acontecimentos políticos e económicos que ocorreram desde o séc.XIX na sociedade portuguesa²⁶ e, embora registe alguns atrasos, mostra um percurso evolutivo similar ao de outros países europeus²⁷, contribuindo para um maior reconhecimento e procura deste nível de formação. A entrada principal para este mundo da infância faz-se pela mão

²⁴ Sobre este assunto, consultar Ferreira (1995:285).

²⁵ No âmbito dos estudos realizados sobre a história da EPE em Portugal, salientam-se autores como Gomes (1997); Cardona (1997), entre outros.

²⁶ Há que recordar algumas alterações que ocorreram na estrutura social, no séc.XIX, tais como: processo de industrialização, ingresso das mulheres no mundo do trabalho, crescimento das zonas urbanas e suburbanas, emigração e colonização, valorização das crianças na família e na sociedade.

²⁷ Ver Bairrão et al. (1990) e Silva, I.L. (1990).

dos Republicanos²⁸. A conceptualização da infância moderna promove neste contexto, uma nova ortodoxia da infância²⁹, por oposição às formas de ordem social precedentes.

Na verdade, sob as condições de uma ordem pós-tradicional, pautada por uma racionalidade científica, o profundo processo de transformação social accionado, acompanha a transformação da estrutura do estado, e concorre para a sua definição e desenvolvimento de uma política (assistencial e educativa) fortemente influenciada e legitimada pelos saberes oriundos dos vários campos científicos.

A aceitação da legitimidade destes discursos, cuja centralidade procura estabelecer o trânsito entre o individual/colectivo, criança/social, sustenta uma nova demanda para o Estado, que tende a assumir-se como uma intervenção dos poderes públicos na esfera privada (familiar), domínio que até aqui lhe era vedado. Com efeito, é neste espaço que converge a estratégia política do Estado de criar o sistema de ensino infantil, reconhecendo, não só, a sua função educativa, como integrando-o no sistema educativo. Por outras palavras, as políticas assistencial e educativa combinam as necessidades de combater a mortalidade infantil, quer o analfabetismo e a falta de educação, e corporizam-se em novas formas de institucionalização para a infância em idade pré-escolar, bem como em novas profissões vocacionadas para o seu atendimento. Importa, no entanto, realçar que o reconhecimento da função educativa do ensino infantil se situa na tensão entre uma postura de pendor mais escolarizante, e uma outra, radicada no reconhecimento da natureza e processo de desenvolvimento da criança. Isto é, entre aquilo que são as necessidades de proporcionar a educação pré-escolar, referenciada à importância da instrução do povo, e o que são as necessidades de criar um ambiente adequado à socialização da criança.

Dado que não cabe no âmbito deste trabalho uma referência detalhada a este período sócio-histórico, importa, no entanto, sublinhar que o desenho deste cenário sócio-cultural e político capta, não só a dimensão pedagógica que assumem os discursos científicos, como também presente a importância

²⁸ De acordo com fontes consultadas, nomeadamente Ferreira, J.G. (1997) e Vilarinho (2000), já anteriormente se prenunciavam preocupações com uma especificidade em torno da infância não propriamente numa lógica caritativa, antes sim, numa lógica de dever público.

²⁹ De acordo com Ferreira, M^a (2000), trata-se de "Salvar corpos, forjar a razão".

da criança enquanto bem-comum a preservar, tornando-a “objecto de conflitos e disputas entre o Estado e a família” (Ferreira, M^a, 2000:209). De facto, este cenário faz ecoar a condição de subordinação da criança ao adulto, o que, simultaneamente, permite que o Estado reforce o seu papel através das suas instituições.

Com a instauração da Ditadura Militar, em 1926, e ainda que se observem efeitos do período anterior, a ênfase em torno da qual são redefinidas as políticas sociais e públicas, assenta, priverligiadamente, nas políticas assistenciais movidas por propósitos de protecção às famílias, em detrimento das políticas educativas. Com a aposta política, do Estado Novo, na família, para quem é transferido o papel educativo até aí atribuído à escola pública, foram surgindo novos agentes de assistência e de apoio maternal.

Tendo como pano de fundo a matriz ideológica da reeducação da sociedade, o Estado, associado às sociedades filantrópicas emergentes, apoia as famílias desvalidas e, progressivamente, vai instituindo novos mecanismos de dominação. As instituições públicas, tal como as profissões destinadas à EPE, são extintas e cedem lugar às instituições que alimentam claramente um carácter assistencial e moralizador. Os poucos Jardins de Infância existentes são particulares e surgem para dar resposta à educação e formação de elites. Assim, neste período, pouco de significativo se operou a nível da educação de infância³⁰. Somente em 1973, com o projecto de reforma de Veiga Simão, se assiste a uma inversão desta lógica com a reintegração da educação de infância no sistema educativo.

O esboço destas memórias³¹ antecipam o momento histórico que queremos priverligiar, e afirma a realidade ambígua constitutiva da condição da infância em idade pré-escolar, situada num espaço-tempo “mediado entre o privado e o público” (Magalhães, 1997:21), isto é, entre dois pórticos de socialização distintos (a família e a escola). Este espaço-tempo dicotómico

³⁰ Na década de 50, surgem as primeiras escolas de formação de educadoras de infância. O facto das candidatas serem oriundas de uma burguesia abastada contribuiu para o carácter elitista da profissão de educadora de infância. Por outro lado, a década de 60, fruto das múltiplas alterações sociais, vai desencadear uma maior procura deste nível de educação, a que se associa uma expansão dos Jardins de Infância de natureza privada e assistencial, cuja tónica é colocada prioritariamente na guarda das crianças, em detrimento de propósitos pedagógicos.

³¹ De facto, estas memórias entendidas como “sistemas dinâmicos”, permitem-nos aceder à realidade, e operar quer ao nível dos novos problemas do tempo presente, quer ao nível das possibilidades do tempo futuro. (Marina, J.A.1994:118 citada por Ribeiro, 1998).

tende a instituir-se como um ponto nevrálgico em torno do qual se disputa a educação da criança, na arena dos mandatos sócio-políticos para a infância, tida como um bem-comum.

2.2. *Da referencialização analítica das políticas educativas para a EPE – da Lei nº5/77 de 1/2 à Lei nº5/97 de 10/2*³²

O percurso da EPE,³³ estruturado e habitado em vários momentos da sua história por uma precocidade retórica associada à produção legislativa, é feito, umas vezes de avanços significativos, outras de estagnações e até de retrocessos e, sem obedecer a uma política previamente definida, tem-se caracterizado por uma grande heterogeneidade, tanto em relação à rede institucional como em relação à formação dos educadores. Na sua trajectória evolutiva estão presentes “as três grandes fases da educação infantil, proteger, instruir, educar” (Magalhães, 1997) que se relacionam com os diferentes conceitos de infância (ou do que é a criança), de educação e de sociedade que cada contexto sociocultural privilegia, e que tendem a traduzir uma pedagogia que assegura às crianças o direito de o serem. Nesta trajectória, o papel de intervenção do Estado descobre-se, de certo modo, como um espaço ambíguo “mais ou menos fortemente delimitado de pertença ideológica” (Cortesão, Magalhães, et Stoer, 1998:207) associado a uma certa indefinição situada entre aquilo que é da sua competência e aquilo que é da competência das famílias.

Por esta razão, a geometria de análise de que partimos procura, ainda que sinteticamente, articular, por um lado, as coordenadas que sustentam as ideologias democrática, meritocrática, de modernização e da inclusão, que segundo Correia (1999), legitimaram no contexto português, e nos últimos 25 anos, as modalidades específicas de definir a educação, “cujo grau de afastamento em relação à realidade educativa parece crescer gradativamente”

³² Esta análise, já nos mereceu alguns desenvolvimentos na Comunicação “ Para uma Referencialização Analítica das Políticas Educativas para a Educação Pré-Escolar, por nós apresentada ao V Colóquio Sobre Questões Curriculares (I Colóquio Luso-Brasileiro), realizado em Fevereiro de 2002, na Universidade do Minho, Braga.

³³ A revisitação deste percurso permite-nos ir revelando a crescente visibilidade da infância e dos seus problemas (encontrando aí espaço para a sua legitimação sócio-política) e, simultaneamente, dá conta da fragilização da autonomia dos pais/família na educação das crianças.

(Magalhães et Stoer, 2002:76). A estrutura semântica destas ideologias entrelaça respectivamente fenómenos políticos, jurídicos, económicos e organizacionais, o que significa que os seus princípios reguladores exercitam respectivamente a comunidade, estado, empresa e mercado. Por outro lado, a análise procura mobilizar os “tipos-ideais” de decisão em educação (no actual contexto socio-económico) sugeridos por Cortesão, Magalhães et Stoer (1998)³⁴ “em que a mudança surge como susceptível de ser *surfada*, *pilotada* ou *gerida*, num contínuo que se estende entre dois pólos de regulação (surf puro) e emancipação (gestão totalmente reflexiva) (...) Nestes termos, então, o mercado, o estado e a comunidade, são lugares políticos que, apesar do processo de fragmentação associado à modernidade tardia, não se tornam politicamente neutros, mas, antes se heterogenizam” (Stoer, 2002:42). Todavia, trata-se de um desenho que embora contraste as dimensões analíticas pelas distintas e assimétricas ênfases que marcaram a (s) tomada (s) de decisão, não pode ser encarado isoladamente, porquanto as suas dimensões não são exclusivas.

Para a referencialização analítica do papel do Estado na definição das políticas educativas para a EPE, de 1977 a 1997, construímos, então, um quadro referencial de análise, pluriangular (e que apresentamos no Quadro 1) na medida em que, alargando a possibilidade de diálogo, possibilita uma abordagem-síntese das relações que estabelecemos entre o macro contexto das tomadas de decisão e a consequente definição das políticas educativas para a EPE, acerca dos lugares e das tomadas de decisão. A nosso ver, esta

³⁴Estes tipos-ideais são, segundo os autores, *surf*, *pilotar* e *gerir*. “*Surfar* as mudanças é fluir no seu dorso, é decidir no contexto do momento, das necessidades e dos desejos mais imediatos e aspirar apenas aos seus ganhos igualmente mais imediatos. É como que a tática sem estratégia (...). *Pilotar* a mudança é assumir um conjunto amplo, e algo vago, de metas prganizacionais e/ou objectivos pessoais a médio-longo prazo, deixando às decisões as escolhas tácticas. Estas podem assumir vias estrategicamente directas ou mais ou menos indirectas da consecução das metas, objectivos e valores (...). *Gerir* a mudança implica assunção de um *topos* de decisão mais reflexivo do que o anterior, (...) dado que a assunção de um conjunto de metas organizacionais e/ou objectivos pessoais e valores assume a agência como central. Em relação à pilotagem, a gestão da mudança distingue-se pelo predomínio das estratégias sobre as tácticas, do conteúdo sobre a forma e da predominância da reflexividade dos actores sociais sobre a sua determinação estrutural” Cortesão, Magalhães et Stoer, 1998: 212).

abordagem implica a interdeterminação dos vários ângulos de análise, isto é, entre as quatro primeiras dimensões (referenciais de educação, ideológicos, reguladores e culturais) susceptíveis de destacar os grandes planos em torno dos quais se desenham as tensões inerentes à afirmação do papel do Estado na institucionalização da infância, em idade pré-escolar, e os referenciais legislativos da acção do Estado e das decisões em educação.

Quadro 1 - Elementos para uma referencialização analítica das políticas educativas para a EPE

Referenciais	Década de 70	Década de 80	Década de 90
Educação	Política	Económica	Organizacional
Ideológicos	Ideologia Democratizante	Ideologia da Modernização	Ideologia da Inclusão
Reguladores	Comunidade	Empresa	Mercado
Culturais	Cultura dos Direitos	Cultura da Eficácia	Cultura da Convivência ³⁵
Legislativos	<p>Projecto de Reforma de Veiga Simão (Lei n.º 5/73)</p> <p>Criação do Sistema Público de EPE (Lei nº5/79 de 1/2)</p> <p>Estatuto dos Jardins de Infância (D.L.n.º 542/79 de 31/12)</p>	<p>Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14/10)</p> <p>Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE, 1988)</p> <p>Novos Planos Curriculares (D.L. n.º 286/89 de 29/08)</p>	<p>Parecer CNE n.º 1/94 de 14/6</p> <p>Programa Nacional de Criação de Salas de EPE (D.L. n.º 173/95 de 20.7)</p> <p>Parecer CNE n.º 2/95 de 9/8</p> <p>Programa de Expansão e Desenvolvimento da EPE (PEDEPE, 1996)</p> <p>Lei Quadro da EPE (Lei n.º 5/97 de 10/2)</p> <p>Regime Jurídico do Desenvolvimento da EPE (D.L.n.º 147/97 de 21/10)</p> <p>Orientações Curriculares EPE (Desp. -Conj. n.º 520/97 de 4/8)</p>
Ação Do Estado	Promotor Regulador Mobilizador	Mobilizador Regulador Promotor	Mobilizador Regulador
Decisões Em Educação	Surfar	Surfar	Pilotar

³⁵ Correia, 2001, Designa esta cultura por Cultura de Tolerância. No nosso caso optámos por designar de convivência, na linha daqueles (Leite, 1997, Cortesão e Stoer, 1999) que defendem que a tolerância é um baixo nível de exigência para uma educação que pretende atender à diversidade cultural.

2.2.1. Das ideologias às políticas educativas para a EPE nos anos 70

O processo de democratização da educação, depois de 74, encarado como espaço de exercício de uma cidadania promotora de uma cultura de direitos, revestiu-se de um novo sentido político e ideológico, legitimado pela ideia de que a igualdade de oportunidades, enquanto “critério de definição de uma justiça educativa” (Correia, 2000:83), pode ser assegurada pela distribuição dos recursos educativos³⁶. Dir-se-ia que esta forma de entender a educação, no quadro dos referenciais analíticos mobilizados, denuncia a existência de uma certa intertextualidade entre as lógicas que sustentam quer os discursos da acção e/ou pedagógicos, quer os discursos políticos sobre a educação pré-escolar.

No caso da EPE, o papel de promotor do Estado corporizado pela criação do sistema público deste nível de educação (Lei nº5/79 de 1/2) integra-se, também, neste impulso democratizante, afirmado no quadro de uma ideologia tendencialmente igualitária, subentendendo uma dimensão emancipatória que, conjugando sistematicidade com critérios científicos, explicitamente, fixa as suas prioridades, na protecção, bem-estar e desenvolvimento das crianças antes da sua entrada no ensino obrigatório.

Associado a este papel de “Estado promotor” e com a entrada em funcionamento dos primeiros Jardins de Infância (1978), bem como, com a publicação do Estatuto dos Jardins de Infância (Dec-Lei n.º 542/79 de 31/12) a EPE é, de facto, definida como complementar da educação familiar e como “o processo de educação permanente a realizar pela acção conjugada da família, da comunidade e do Estado” (cap.I). Efectivamente, este enquadramento normativo, além de apontar para uma função de regulação, configura, autonomia pedagógica à educadora, promove uma estreita ligação com a comunidade, releva as prioridades de protecção e bem-estar da criança, privilegiando, particularmente, a intervenção da família “mediante as convenientes interacções de esclarecimento e sensibilização” (alínea h), cap.I).

³⁶ “A definição da problemática educativa de acordo com Correia (2000:83), “no contexto revolucionário de Abril de 1974, (...) conduziu a uma politização da educação, ou melhor conduziu a uma definição inseparável da erupção do político no campo educativo...o que está em causa é uma definição de educação que contribua simultaneamente para a formação da democracia e legitime o exercício da democracia no interior do próprio espaço educativo”.

No que diz respeito ao envolvimento das famílias e outros agentes da comunidade, a organização e gestão dos jardins de infância, neste referencial legislador é mobilizada pela existência de um conselho consultivo, ou seja, é permeável e estruturada na intervenção (envolvente) de agentes educativos exteriores ao Jardim de Infância. No entanto, esta intervenção no plano organizacional é inseparável do papel do Estado, que, por via de uma intervenção homogeneizante, tanto codifica os espaços educativos destinados à infância em idade pré-escolar, como os referencia a uma ordem cognitiva e social, que ultrapassa a ordem doméstica em que estão inscritos³⁷.

Nestas circunstâncias, e na esteira de Stoer e Magalhães, (2002:78), esta preocupação parece indiciar para o distanciamento entre aquilo que são os discursos políticos e os discursos pedagógicos sobre a EPE. Por esta razão, e sem querer pôr em causa o potencial emancipatório das opções políticas em debate e que reabilitam a comunidade, dir-se-ia que esta intervenção na educação das crianças de carácter marcadamente compensatório relativamente à educação familiar, é paradoxalmente *surfada*, pois é “decidida no contexto do momento”, face às necessidades, desejos e ganhos mais imediatos (Cortesão, Magalhães et Stoer, 2001:50). Por outro lado, esta intervenção advoga uma ideia de socialização que procura assegurar “ a passagem da fronteira entre o individual e o social” (Correia, 2001:24), entre o privado e o público, lugar a partir do qual, em nossa opinião, se devem iniciar as análises.

2.2.2. Das ideologias às políticas educativas para a EPE nos anos 80

A integração da EPE no Sistema Educativo Português, pela respectiva Lei de Bases (Lei n.º 46/86 de 14/10), corresponde àquilo que, porventura, é um dos sinais fortes na década de 80, e em que é cometido ao Estado, na sua função de promotor, “assegurar a existência de uma rede de educação pré-escolar”. No domínio conceptual, a EPE é considerada como “complementar e ou supletiva da família com a qual estabelece estreita colaboração” privilegiando a “ articulação com o meio familiar (art.º 4º e 5º).

³⁷ A acção do Estado (pretensamente isento e portador do interesse geral) promove, mobilizando as dinâmicas sociais, a emergência no campo educativo de espaços educativos destinados à infância,

Esta orientação e este tempo social, declaradamente marcado por uma política neo-liberal, é acompanhado da ênfase da EPE como forma de prevenir o insucesso escolar, e é pautada por um ideal de modernização, isto é, por uma lógica modernizadora assente na teoria do capital humano, segundo a qual o investimento na formação tem efeitos reprodutivos na criação de riqueza. Segundo Correia (2000), esta “revolução semântica no campo educativo” supõe não só novas representações da educação, como proclama novas formas de a justificar enquanto bem-comum, sustentado em critérios de eficácia, recorrendo ao “modelo empresarial como eixo de referência privilegiado na regulação da educação” (:107). Ora, esta conceptualização, que segue “as novas exigências” do sistema económico e produtivo (Stoer, Stoleroff et Correia, 1990), a nosso ver, contribui para o aprofundamento da *decalage* entre a acção e o discurso, e embora ao nível da EPE não abdique do estreitamento da relação com a família, apela sobretudo para uma lógica mais preocupada com a transição pré-escolaridade/1ª fase da escolaridade.

Seguindo esta perspectiva, a frequência da EPE seria um meio de preparar a entrada na educação escolar, e assegurar um percurso de sucesso³⁸ às crianças e acompanha as tendências existentes na época, que apontam para a eficácia e eficiência dos processos de formação. Neste sentido, e apesar da Lei de Bases preconizar que “a educação escolar dá continuidade à educação pré-escolar”, o propósito enunciado subordina os objectivos e estratégias do Jardim de Infância “ao que previsivelmente se passará na escola”, relevando a ideia prevalecente no nosso sistema educativo, de que “a sequencialidade curricular é definida a partir do fim” (Ribeiro, 1996:1).

Na verdade, na proposta Global de Reforma (1988) da CRSE (cuja matriz orientadora assenta no princípio da “dialéctica tradição - modernidade”), o reconhecimento da importância da EPE constitui uma das temáticas incorporadas, e preconiza medidas concretas para o sector, nas quais o papel de promotor, regulador e mobilizador do Estado se afirma na definição das

definindo-lhes as pertinências, movidas por propósitos de desenvolvimento individual que naturalmente não escapam à regulação social.

³⁸ O Dec-Lei nº 286/89 de 29/08, além de referir o Plano de Expansão da rede de EPE, refere também, que deverá ser garantido a todos os pais que o requerem, o direito de inscrever os seus educandos num programa de educação pré-escolar, pelo menos, no ano anterior ao ingresso na escolaridade obrigatória.

regras de intervenção. No entanto, e tal como sustenta Leite (2002:14), na esteira de Afonso (1997), esta reforma oscilou entre o “eixo de Estado-providência” que pretendia caminhar para um alargamento da igualdade de oportunidades escolares e o “eixo-neoliberal” que o retraía. Por isso talvez, do ponto de vista da mudança, pese embora a centralidade assumida com a concepção e aplicação de novas estratégias para a EPE, parece analiticamente subsistir uma decisão mais da lógica do *surf*, “é como a tática sem estratégia” (Cortesão, Magalhães et Stoer, 1998:212), pois de facto pouco se operou ao nível deste subsistema educativo.

Dir-se-ia que a exclusiva incidência da Reforma na reestruturação curricular dos ensinos básico e secundário, associada à inexistência de um currículo formalizado para a EPE, parece, por um lado, indiciar a ambiguidade do papel do Estado relativamente às tomadas de decisão para este nível de formação, contribuindo deste modo para a sua “autonomia de princípio em relação à escola” (Ribeiro, 1996:2). Por outro lado, parece ter contribuído para a falta de congruência entre os discursos e a sua aplicabilidade social.³⁹ Trata-se a nosso ver, e na esteira de Cortesão, Magalhães et Stoer, de um mero *surf* a mudança, “fluindo no seu dorso”, decidindo “no contexto do momento” (1998:212).

2.2.3. Das ideologias às políticas educativas para a EPE nos anos 90

A partir da década de 90, a EPE tem sido alvo de transformações e embora o seu início esteja marcado pela publicação de um Programa de Criação de Novas Salas de EPE⁴⁰, pautado por uma lógica de privatização e desarticulação do sentido cívico deste subsistema, a verdade é que a sua coincidência com o terminar de um mandato político cedeu lugar a um novo contexto que conduziu a transformações de natureza pedagógica e organizacional nos Jardins de Infância, seguindo, em nossa opinião, tendências de uma mudança *pilotada*. As decisões macropolíticas e estratégicas, neste

³⁹ A partir de 1998, nenhum Jardim de Infância foi oficialmente criado e integrado na Rede do Ministério da Educação.

⁴⁰ Dec-Lei nº 173/95 de 20/07. Em nossa opinião é possível conectar as medidas de financiamento previstas neste diploma e que remetem à iniciativa privada, a responsabilidade pelo alargamento e expansão da EPE, com as referências de Dale (1994) a uma lógica de mercado educacional, isto é, às novas formas de combinações de financiamento, fornecimento e regulação de educação, decorrentes das mudanças operadas nos mecanismos institucionais de regulação dos sistemas educativos.

tempo dos anos 90, buscam soluções mais criativas e contextualizadas descentralizando o local da sua produção, isto é, possibilitando a participação na decisão, sem que o modelo centralizado (mediante esta dinâmica contratualista imposta definitivamente na administração educacional) pareça com isso abalado.

O novo quadro de referência para a EPE conceptualiza-a como complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, pois “cabe primeiramente à família a educação dos filhos”. Importa realçar que, enquanto objectivo, esta perspectiva significa “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade”. A EPE, enquanto serviço público⁴¹, passa a ser definida como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, em estreita ligação com outros níveis de ensino, concretamente com o 1ºCEB, recuperando os princípios fundamentais de largo consenso, enunciados no Parecer do CNE nº1/94.

A Lei – Quadro da EPE, enquanto enquadramento global, além de suporte à expansão da rede, tem como objectivo promover uma maior articulação entre os diferentes tipos de modalidades de atendimento, estabelecendo, para o efeito, não só objectivos, como também, princípios comuns nomeadamente a nível da organização pedagógica e curricular, pela definição de orientações curriculares. De facto, foi em 1997 que o Ministério da Educação publicou as Orientações Curriculares com a intenção expressa de se constituírem numa referência geral e de apoio aos profissionais na sua intervenção educativa, qualquer que seja a modalidade em que trabalham, e, simultaneamente, de contribuir para a melhoria de qualidade dos Jardins de Infância. Importa ainda referir que, o grau académico para o exercício de educadora de infância passaria a ser o nível de Licenciatura. De facto, se até ao Dec-Lei nº 115/97 de 19/9, a formação inicial conferia o grau de Bacharel, a partir desta data devia assumir uma organização e uma extensão de Licenciatura, criando ainda a possibilidade de complemento de formação para os que sendo bacharéis, desejassem obter este grau académico.

⁴¹ A EPE, neste contexto, pode ser designada como serviço público ou serviço social básico.

Ainda neste tempo institucional, é criada uma rede nacional de EPE, cuja tutela pedagógica passa a ser única e da responsabilidade do ME, cabendo ao Estado, o papel “estratégico” de regular, coordenar e garantir a orientação e monitoragem de todo o processo na prossecução da igualdade de oportunidades, e ainda a função de avaliador (Vasconcelos, 1996). Neste domínio, a IGE, exerce o seu papel de supervisor, agora na forma de Auditoria Pedagógica “concebida para desenvolver nas escolas uma cultura de auto-avaliação e reflexão sobre as consequências das políticas educativas definidas a nível central ou local” (Afonso, 1997)⁴²

De um certo modo, ancorado no desenvolvimento de uma ideologia da inclusão que “procura introduzir no campo educativo outras dinâmicas que lhe permitem elaborar respostas à problemática da exclusão social” (Correia, 2000:108), este esforço de desestatização do próprio Estado, por via de uma intervenção reguladora, dissimuladora da centralidade da sua acção, ao invés de enunciar as normas legítimas para a acção, define por referência aos direitos das crianças e do apelo à tolerância, os modos legítimos de pensar o que deve ser feito (Correia, 2001:28). Importa, no entanto, realçar que a coexistência da ideologia de inclusão com este apelo aos valores de uma cultura da convivência, inscrita no interior do campo educativo que se organiza de forma flexível, sustenta o entendimento da heterogeneidade e da desigualdade social como diversidade cultural, e por isso inseparável do contributo da educação para a coesão social. É no quadro deste contexto político e ideológico, que atravessa a educação, que a EPE é considerada parte integrante da política nacional de combate à exclusão.

Neste sentido, admite-se que as transformações nas formas de definir o social e o educativo, e concretamente a EPE enquanto bem-comum, reclamam para o campo educativo uma dimensão organizacional flexível, que enfatiza a autonomia dos diversos actores face às inúmeras oportunidades de que dispõem, e assume como objectivo central o desenvolvimento estratégico do sistema educativo e a construção de espaços educativos de qualidade para a infância em idade pré-escolar.

⁴² Retirado da Nota de Abertura aos Cadernos de Auditoria Pedagógica.

Esta nova morfologia organizacional (que sublinha a articulação entre a EPE e o 1ºCEB), no quadro de um reordenamento da rede de EPE e dos ensinos básico e secundário⁴³, enuncia um percurso sequencial e articulado. Contudo, esta territorialização educativa, movida por propósitos de autonomia, coloca-nos algumas dúvidas e incertezas nomeadamente no que respeita à possibilidade de perda de autonomia da EPE, relativamente à escola e à tradição de articulação directa (a maior parte das vezes, diária) com o meio familiar.

⁴³ Cf Novo Regime de Autonomia Administração e Gestão (Dec-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio).

3. Da reinstitucionalização da infância: as orientações curriculares

A institucionalização da infância, como realçam Chamboredon e Prevot, corresponde a um movimento no qual se inscrevem a invenção e a racionalização de actividades para a infância “no sentido em que existe um arranjo sistemático de instituições, de regras, de quadros, de instrumentos em função de uma definição de infância que sistematiza aspectos cada vez mais numerosos das crianças” (1982:57). São estas as regras e estes quadros que, neste ponto do trabalho, são focados de forma a realçar o modo como o propósito político expresso pelas OC corresponde a uma reinstitucionalização da infância. Na construção da argumentação que aqui apresentamos, recorreremos a duas entrevistas à Directora do DEB, à altura da elaboração e publicação das OC. Essas narrativas (referidas por TV) permeiam a argumentação que vamos tecendo.

3.1. Em torno da decisão política

Autores como Iturra (1997), Pinto e Sarmiento (1997) defendem que a contemporaneidade coloca a infância, sob os holofotes de um processo crescente de institucionalização. Esta tendência é catalizada, por um lado, pela correlação positiva estabelecida entre uma EPE de qualidade e um percurso escolar de sucesso; por outro, pelos seus benefícios educativos, sociais e económicos, sobretudo para as crianças oriundas de famílias pobres, que assim dispõem de uma oportunidade para sair da pobreza. De facto, as posições e opções tomadas relativamente às crianças em idade pré-escolar têm vindo a deslocar-se no sentido de controlar os seus quotidianos, e processam-se, nomeadamente, através do Jardim de Infância, da estruturação dos chamados tempos livres e dos tempos familiares. Neste sentido, e tendo em conta o plano estratégico definido para a EPE, no final dos anos 90, ao nível da intervenção, coordenação e regulamentação implementada pelo Estado, foi considerado que a definição de Orientações Curriculares constitui, por um lado, um elemento decisivo para a melhoria da qualidade educativa introduzindo uma dinâmica inovadora e estimulante da actividade pedagógica,

e, por outro, permite a existência de critérios de avaliação dos Jardins de Infância⁴⁴.

Dir-se-ia que se trata de um processo de reinstitucionalização da infância, assente num conjunto articulado de opções estruturantes, cuja centralidade gira não em torno de uma forma diferente de lidar com a criança, mas sim, em torno da sua redefinição⁴⁵. Para isso, presentemente, e de acordo com Silva (1998), é necessário integrá-la “verdadeiramente no sistema educativo”, o que, implica “ultrapassar a organização curricular habitual, bem como recorrer a uma terminologia pedagógica que favoreça o diálogo entre os professores dos diferentes níveis educativos e promova um processo educativo sustentado no princípio da indissociabilidade da aprendizagem e do desenvolvimento” (:311).

Ora, num país de tradição centralizada e centralizadora como o nosso, em que a autoridade curricular é do poder central, através do Ministério da Educação, neste nível de formação (EPE), a inexistência de uma tutela pedagógica única, claramente estabelecida, permitiu que, as orientações a imprimir à acção pedagógica⁴⁶, tenham de um modo geral, sido definidos pelos próprios Jardins de Infância.⁴⁷ Decorre daqui que, ao longo dos anos tenha existido a intenção política de elaborar normas curriculares nacionais para a

⁴⁴ De acordo com Fernandes, M.(2000:33), na pós-modernidade, a matriz discursiva que, sustenta os processos de decisão ao nível do currículo concilia argumentos políticos e ético-profissionais, isto é, preconiza não só melhorar a qualidade das decisões educativas e as condições de trabalho docente, como também pretende promover o profissionalismo docente, e a democratização da escola como local de trabalho e de exercício de autonomia.

⁴⁵ Não nos iremos ocupar tanto da caracterização dos factores que na contemporaneidade exercem influência sobre a reinstitucionalização, mas admitindo a sua contribuição para a emergência desta reinstitucionalização, consideramos pertinente valorizar três das tendências que Sarmiento (2000) aponta como congruentes com o movimento actual. A primeira destas tendências, a globalização social, opera por um lado, ao nível da homogeneização da infância determinada sobretudo pela implementação de um mercado global de produtos para a infância, que contribui explicitamente para a construção de novas representações sociais, e para a legitimação de uma dada cultura da infância. A segunda tendência corresponde à crise da instituição escolar a que hoje assistimos. Quer isto dizer, que em consequência de factores como a internacionalização contemporânea, a diversidade cultural da população escolar, a proliferação das novas tecnologias entre outros, se acumulam os sinais de erosão dos pressupostos que até aqui sustentavam a escola, “retirando-lhe o estatuto histórico de instância institucionalizadora” (Sarmiento, 2000:133). Por sua vez, a terceira tendência, resulta das mutações do mundo do trabalho cujas repercussões se fazem sentir ao nível do trabalho precário, ao nível da exploração do trabalho infantil, da vida familiar marcada pela instabilidade, diversidade, pelo entrosamento entre as esferas profissional e pessoal.

⁴⁶ A integração no contexto local constitui uma tradição na EPE. De acordo com Vasconcelos (1990) as educadoras evocam frequentemente a importância de contexto, para justificar a sua intervenção pedagógica.

⁴⁷ Muito embora existissem objectivos comuns na formação inicial das educadoras que favorecia uma certa homogeneidade nas metodologias adoptadas bem como o recurso a modelos centrados nas crianças, as instituições, ao longo do tempo, desenvolvem formas separadas e independentes de dar respostas às necessidades das crianças e das famílias originando uma diversidade de práticas.

EPE, expressa desde 1978, (por) diversos textos de apoio destinados sobretudo aos educadores na rede pública deste ministério (ME) sem, no entanto, ter chegado à decisão de publicar um texto global⁴⁸. A ambiguidade que esta questão subentende, como referem Vasconcelos (1990b) e o CNE (1994)⁴⁹, é sentida pelos próprios profissionais, sendo corporizada pela conflitualidade entre o “sim”⁵⁰ que lhes reconhece legitimidade para fundamentar e tornar visível a EPE, e o “mas”⁵¹ que reconhece que as mesmas não deverão ser impostas, “nem introduzir uma uniformização decalcada do 1ºCEB” (CNE, 1994:12).

A decisão explícita de elaborar normas curriculares nacionais para a EPE surge, no nosso país, com a definição política do programa nacional de criação de novas salas (Dec-Lei nº173/95 de 20/7)⁵², como forma de acompanhamento e controlo da qualidade pedagógica.⁵³ Os princípios matriciadores e as orientações adoptadas são congruentes com a perspectiva de Planificação-Desenvolvimento-Difusão⁵⁴, característica dos modelos de decisão centralizada e de uma concepção de inovação orientada por uma perspectiva técnica (Escudero Muñoz e Gonzalez Gonzalez, 1984). Esta metodologia seguida na Reforma Curricular dos ensinos básica e secundário seguida no final dos anos 80/princípios dos nos 90, esteve, assim, também presente para as decisões curriculares da EPE.

“Na altura, a orientação que havia, o que o DEB queria fazer, era encomendar um documento acabado, tendo sido convidada a Doutora Isabel Lopes da Silva, para o redigir, sendo esse trabalho pago, e posteriormente distribuído por todo o país” (TV, 2000b).

⁴⁸ A propósito das linhas orientadoras para a EPE, o Parecer nº1/94 do CNE, refere que “ Há quem seja de opinião que a Administração Pública portuguesa não está preparada para estas actuações «subtis» e, sendo assim, seria preferível, neste caso, deixar as coisas como estão”.P.24

⁴⁹ Parecer nº1/94, do Conselho Nacional de Educação sobre a educação pré - escolar em Portugal.

⁵⁰ Este “sim” em nossa opinião é congruente que com o desejo, ainda que simbólico, dos educadores, constatado nomeadamente por Bairrão (1986) e Vasconcelos (1990), de um maior reconhecimento e visibilidade social pela sua profissão e pela EPE. Isto porque “ De todos os professores, os educadores de infância são aqueles a quem a sociedade reconhece menos poder e, consequentemente aqueles cujas vozes têm sido menos escutadas” (Vasconcelos, 1997:33).

⁵¹ Este “mas” por certo traduz o receio dos profissionais de perderem a sua autonomia.

⁵² Esta intenção corroborada pelas preocupações do DEB/NEPE, é sublinhada no Folheto de divulgação publicado pelo M.E. “atendendo ao facto de não existirem normas orientadoras no Pré – Escolar, lacuna particularmente referida pelos educadores de infância, decidiu o ME elaborar orientações metodológicas para a educação pré – escolar que permitam a definição de regras nesta área.” Ver *Reforço de Qualidade*, 1995 -.

⁵³ Na verdade cabe ao M.E. “uma responsabilidade própria na componente educativa, traduzida em primeira linha na correspondente tutela pedagógica e concessão de apoios financeiros”.

Com a eleição de um novo governo em Outubro de 1995, esta opção de reorganização da EPE sofreu alterações, talvez porque *“houve uma grande orientação e um grande suporte financeiro para o pré-escolar”* (TV 2000b). Embora, as Orientações Curriculares continuem a ser uma das vertentes políticas para a EPE, pois *“era preciso dar continuidade ao que se tinha começado”* (ibidem), a verdade é que se até aqui eram referenciadas ao controlo da qualidade, neste contexto sócio-político foram tomadas como instrumento de implementação de uma rede nacional de EPE, e, nesse sentido, *“um bocadinho como bandeira do governo, porque a ideia era sempre... dobrar um orçamento para expandir a rede, mas também ... melhorar a qualidade pedagógica dos Jardins de Infância”* (ibidem). Nesta conjuntura, ao nível da organização pedagógica e curricular para a EPE, houve condições para se instituir uma certa ruptura com a tradição de introdução de inovações e para se implementar dinâmicas de maior envolvimento das educadoras e de outros parceiros sociais.

“O que se vai fazer é um processo diferente, a Isabel L.S. vai trabalhar directamente com o NEPE do DEB, que na altura tinha uma equipa muito boa. Em segundo lugar, o documento vai ser processado ao longo de vários meses, para que quando sair acabado, quando sair a legislação, já tenha sido muito trabalhado com os educadores” (TV, 2000b)

Quer isto dizer que a concepção de Estado, ao nível das respectivas decisões, surge referenciada a novos contornos, mais abrangentes, distanciados dos modelos tradicionais de governabilidade⁵⁴. Face às iniciativas possíveis para concretizar a decisão de elaborar as OC para a EPE, no quadro da actuação governativa, as decisões vão no sentido *“de um processo de co-construção das orientações curriculares”, sendo o processo “reconstruído de forma a garantir o envolvimento o mais amplo possível (...) porque houve (...) uma orientação do orçamento para se fazer o trabalho de outra forma”*. (ibidem).

Com efeito, e a nosso ver, esta reorientação do processo de elaboração das Orientações Curriculares subentende o reconhecimento da tensão entre,

⁵⁴ Ver Silva, M.I. (1997:38)

⁵⁵ “A elaboração de orientações curriculares só poderá ter sentido se constituir uma ocasião de procura de novas e melhores práticas com crianças e de relação entre todos aqueles que, directa ou indirectamente,

por um lado, as prioridades da política educativa, que era a educação pré-escolar.

"Houve uma reorientação mas mantendo uma linha de continuidade. E se nós tivéssemos feito tábua rasa de tudo, não tínhamos o documento pronto em 1997 (...) mesmo sendo outra a orientação política (...) seria muito mau, até mesmo para o governo, que se interrompesse, e isso foi muito importante." (TV, 2000b)

E, por outro lado, a capacidade dos actores locais, sociedade civil e educadoras pressionarem em outro sentido, sobretudo estas ultimas.

"Eu lembro-me que durante muitos anos, os educadores eram contra as orientações curriculares: nós não temos programa, e era sempre a ideia que as pessoas faziam de terem um documento nacional". (TV, 2000b).

Deste modo, no âmago desta reconfiguração metodológica, é assumido que o "governo (...) não tem outra via, que não encontrando um documento nacional (...) estimulando o trabalho sobre o documento nacional, de forma a que seja agarrado pelos educadores, e não seja imposto de cima". (TV, 2000b). Olhando esta decisão à luz dos referenciais atrás enunciados (Cortesão, Magalhães, et Stoer, 1998), dir-se-ia que se trata de um processo em que a mudança social é *pilotada*, na medida em que " *pilotar* a mudança é assumir um conjunto amplo, e algo de vago, de metas organizacionais e/ou objectivos pessoais a médio-longo prazo, deixando às decisões as escolhas tácticas. Estas podem assumir vias estrategicamente directas ou mais ou menos indirectas da consecução das metas, objectivos e valores. (Cortesão, Magalhães, et Stoer, *ibid*:212).

3.2. Olhar o processo: da elaboração à implementação

A abertura do espaço da decisão a um leque alargado de actores,⁵⁶ neste processo de construção participada, legitima-se numa tradição cultural,

desempenham um papel na sua educação" (Retirado de DEB/NEPE, 1996, *Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar – Doc de Trabalho*, p.13).

⁵⁶ O envolvimento de um conjunto alargado de actores (técnicos do ME, formadores, investigadores, associações profissionais, um conjunto de profissionais, entre outros), num "processo de inovação e formação", procurou articular "a perspectiva política e a perspectiva cultural", realizada em diálogo e

educativa e profissional (Silva, 1997:38) e, como tal, significa a sua descentralização, no sentido em que se procura criar condições para um cenário de negociação e participação na construção das OC, que conduzem a “acordos fundamentais básicos da democracia participada” (Ambrósio, 1998:19) tendo em vista a contratualização educativa.⁵⁷

Um primeiro momento revela a discussão consultiva que ocorreu no interior da administração,⁵⁸ e que outorga a relevância na formulação de um “documento de trabalho”⁵⁹, garantindo não só uma base de legitimidade à proposta como a fundamentação do seu processo de implementação. Assim, durante dois anos, e com “*Isabel L. da Silva integralmente livre para funcionar neste projecto*”, pois “*sob o ponto de vista científico entendia ser ela a pessoa mais capaz para continuar à frente do trabalho,*” (TV, 2000b) foi iniciada a elaboração de um documento. A metodologia seguida foi sustentada num processo de consulta a múltiplos parceiros⁶⁰, e no envolvimento, a nível nacional, de pequenos grupos de profissionais num processo formativo, enquadrado pelo programa Foco e desenvolvido na modalidade de Círculo de Estudos,⁶¹ com o objectivo não só de implicar a formação no questionamento e na mudança das práticas profissionais, como também, promover a inovação pedagógica através da reflexão sobre os conteúdos enunciados nas OC.⁶² O envolvimento das ESEs, nos Círculos de Estudos, “*estrategicamente, foi muito importante, (...) no sentido de garantir a formação, como também de*

progressivamente (elaboração, implementação e difusão) com todos os elementos envolvidos (Silva, I.L., 1997:38).

⁵⁷ Trata-se de um modelo de decisão educativa que, na esteira de Crozier, Sainsaulieu e J. Rawls é susceptível de ser justificado no quadro das teorias de regulação social. Efectivamente, também Popkewitz (1998), realça que, tal como nas reformas, a finalidade máxima é a construção de consensos, sedimentada na gestão das pulsões contraditórias de mudança e inovação e de conservação, recriada pela emergência de uma solidariedade entre o Estado e a sociedade. O próprio Programa do XIV Governo Constitucional distingue o traço desta nova forma de governabilidade “Ao recusarmos a sociedade de mercado, estamos a assumir o princípio de que nesta não se joga apenas a competitividade e a riqueza, mas também a cooperação e a solidariedade”.

⁵⁸ Os técnicos dos serviços envolvidos (DEB/NEPE, DRE’S e IGE) nestas reuniões, estão ligados à EPE, 1ºEB e ao Ensino Especial.

⁵⁹ Documento de Trabalho- designação correspondente ao texto provisório em discussão.

⁶⁰ DRES, IGE, ESES, Associações de Educadores, Sindicatos de Professores, Associações de Estabelecimentos (Ensino Particular, IPSS, Misericórdias) e Associações de Pais.

⁶¹ Este trabalho com os grupos provenientes de instituições de diferentes redes, foi apoiado e assegurado pelas ESE’s, CIFOP’s de Universidades, em cooperação com o DEB e em articulação com as DRE’s.

⁶² “Pretende-se com esta iniciativa a contextualização das orientações curriculares para a educação pré-escolar, através de uma reflexão sobre as práticas dos educadores integrados no projecto, que permitirá enriquecer, concretizar e reformular estas orientações, dando-lhes corpo através de um processo de avaliação e sistematização de experiências inovadoras.” Retirado de DEB, (1996). Círculos de Estudos Sobre “Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar” No Âmbito do Programa FOCO.

garantirem já na formação inicial uma introdução às orientações curriculares” . (ibidem).

Nessa altura, e quando se enfatiza a co-participação neste processo, é de realçar que esta proposta não foi extensível a todas as educadoras, por se considerar que “ a distribuição generalizada, sem qualquer apoio, não seria motivadora da participação pretendida” (Silva, I., 1998:909). É obvio que esta opção foi alvo de críticas por parte de um sindicato, e que, em consequência, permitiu a participação a grupos de educadoras que se reuniram informalmente. Importa também realçar que, por questões de tempo, e face à necessidade política de antecipar a publicação das OC, os contributos dos grupos participantes, embora fossem considerados, não tiveram um tratamento explícito e formal.

Dir-se-ia que a relevância destes incidentes, num espaço assumido como democrático, e que se desejava construído num forte envolvimento das educadoras, não deixa de ser paradoxal, pois embora tenha sido reconhecido o seu contributo como “*essencial, decisivo e inovador na reformulação do documento*”, a verdade é que estes incidentes admitem a existência de um processo inacabado essencialmente ao nível comunicacional. Isto porque, por um lado, o confronto só foi possível posteriormente nas apresentações públicas dos Círculos de Estudo, embora se afirme que “*não introduziriam grandes alterações às tendências que resultavam do tratamento das opiniões já efectuado*” (Silva, 1998:909). Por outro lado, e se considerarmos a intenção de incorporar neste processo os professores do 1ºCEB, “*estes não foram minimamente atingidos, pois só em raras excepções participaram (...) É um pena não se envolverem (...) pois era fundamental que conhecessem o documento, isso tendo em conta que a educação se constrói de baixo para cima.*” (TV, 2000b).

Fechando este processo de elaboração das OC para a educação pré-escolar, foi publicado “*o documento legal, necessariamente mais curto, (...) decorrente da regulamentação da Lei Quadro*”, e “*o documento pedagógico (...) que será revisto em 2001*” (TV, 2000a). Este último, “*saiu já depois de um grande processo de auscultação e, a esse nível, pareceu-me correcto, porque a ideia não era criar um documento que vinha de fora, mas um documento que*

fosse a expressão daquilo que já de bom se fazia no pré-escolar em Portugal, e ao mesmo tempo actualizado do ponto de vista científico" (TV, 2000b).

"No fundo, as orientações curriculares correspondem a algo que se poderia definir como um denominador comum e traduzem aquilo que era possível fazer no âmbito do quadro legislativo vigente. Não pretendíamos criar ou impôr um currículo ou um programa para o pré-escolar. Não faz sentido..." (Vasconcelos, 2000:9). O passo seguinte *"foi sempre garantir que para qualquer estabelecimento de educação de infância do país, chegasse o documento"*. (TV, 2000b).

Considerando a forma paradoxal de como a construção da infância e de criança, enquanto sujeito social, tem vindo a ser feita e articulada com uma epistemologia das práticas que as OC configuram, o texto definitivo firma-se no propósito de uma proposta de consenso alargada, face às pressões institucionalizadoras que nos domínios estruturais e pedagógicos se fazem sentir: *"foi preciso gerir muitas sensibilidades, não só a sensibilidade política"* tendencialmente associada, em nosso entender à normalização e standardização dos processos, práticas e relações em torno dos quais, e com vista à mudança, gira o novo quadro da EPE⁶³.

Focalizando a atenção nesta concepção de infância e de criança, importa sublinhar que a gramática das OC pretendeu constituir "uma referência comum" de suporte à prática pedagógica de todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré – Escolar para exercer as suas competências de forma mais adequada e criteriosa no processo de tomada de decisão sobre o currículo. Neste sentido, as OC pretendem induzir uma "coerência profissional" e uma maior afirmação e visibilidade social da EPE, bem como facilitar a comunicação entre parceiros educativos, concorrendo para a promoção da qualidade na EPE, sustentada num referencial de educação organizacional, como evidenciámos no ponto anterior.

"É um documento para ser apropriado e re-construído (sob o ponto de vista curricular), pelos profissionais e pelas dinâmicas situacionais (...). As OC são amplas e consensuais e não interferem com o modelo curricular

⁶³Com efeito, com esta reinstitucionalização da infância, lembra-se aos educadores aquilo que é essencial num processo educativo e demonstra-se "que o Estado reconhece a importância da qualidade nos estabelecimentos para a infância, não só para apoiar os pais que trabalham, mas também por constituir um elemento chave no desenvolvimento e aprendizagem das crianças" (OCDE, 2000:220).

de cada instituição ou do próprio educador. O documento obriga e vincula o educador a um trabalho pedagógico intencionalizado, rigoroso (...) As OC são um 'emblema' para os educadores, da sua imagem social cada vez mais afirmada e respeitada. Pretendem ser um documento de convergência." (TV, 2000a).

É possível argumentar que o documento das OC, "necessariamente, é um documento abrangente, correspondendo a diversas sensibilidades, que eventualmente, poderia ou não ter ido mais longe. No quadro legislativo vigente foi aquilo que foi possível fazer. Mas devo salvaguardar que se trata de um documento com 'um prazo de validade', isto é, deve ser revisto três anos após a sua aplicação, e em co-construção com os profissionais da educação pré-escolar" (Vasconcelos, 2000:9). Atendendo à sua abertura e flexibilidade, *"houve pessoas que disseram que o documento era tudo e era nada, e isso, eu não concordo porque o documento está todo elaborado e escrito numa perspectiva construtivista". E ainda que se admita que este documento "poderia ter sido (...) eventualmente mais radical sob o ponto de vista das teorias e do próprio processo de educação pré-escolar"* (TV, 2000b), ele facilita "a sua adaptação a diferentes formas e modalidades de educação pré-escolar" (Silva, 1998:907).

Dir-se-ia que estes axiomas se conjugam, habilmente, com a ideia de que "não são tanto os sistemas educativos que têm de ser regulados politicamente, mas também os processos educativos de aprendizagem, de formação para a vida activa, do desenvolvimento de capacidades cognitivas e de competências para a cidadania e que se tornam os grandes princípios teleológicos da política educativa" (Ambrósio, M. T.1992:17).

Por outro lado, a decisão do poder central de tomar as educadoras como centrais à construção das OC, embora configure princípios de uma orientação curricular crítica, pois reconhece o papel dos actores na governabilidade do processo, a nosso ver, ela é instrumental, na medida em que não aprofunda suficientemente os conflitos e tensões em presença e tende a dissimular a subordinação desta encenação participativa a critérios instrumentais, já que estes mesmos actores são objecto de governo⁶⁴, "confirmam e reinventam a existência do próprio Estado" (Lima, 1992:12).

⁶⁴ Esta descentralização baseada na redistribuição de poderes, segundo Weiler (1996), corresponde a um movimento político, delineado pelo próprio Estado (Charlot, 1994:42), e, em consequência, fortemente

Efectivamente, os discursos em torno das OC, a forma escolhida para a construção do documento que se refere ao desenvolvimento pedagógico, publicado pelo DEB (1997), e a aprovação em Despacho⁶⁵, parecem, em nossa opinião, produzir um efeito de ocultação da intenção de reduzir a heterogeneidade das práticas educativas, em aspectos em que a variedade é inadequada aos actuais objectivos. Por outro lado, esses discursos visam reestruturar o campo social e profissional do educador, desconstruindo os vínculos actuais no sentido de abertura a novos conteúdos funcionais. Com efeito, e na esteira de Bordieu, dir-se-ia que a linguagem é usada pelo centro do sistema como instrumento não só de comunicação e de conhecimento, como também de poder.

Neste sentido, eles criam, simultaneamente, o sujeito *“licenciado como qualquer outro professor; capaz de garantir a educação pré-escolar como serviço educativo e social (será que os profissionais da rede pública conseguiram perceber a mudança de paradigma?) ... com dever moral e deontológico de trabalhar em estreita colaboração com as famílias e com o 1ºCEB”* (TV, 2000a), e o objecto da profissão.

Ora, esta proposição, e tal como já evidenciámos anteriormente, tem sido enunciada na vida da EPE, primeiro na Lei de Bases do Sistema Educativo que, definindo-a como uma modalidade não escolar deste sistema, insiste na articulação com a família, e, recentemente na Lei -Quadro da EPE que privilegia a articulação com o ensino básico. Com efeito, embora o acto de educar e de instruir já estivesse na história da educação de infância, frequentemente imbuído de uma sugestão de poder, é irónico constatar que esse poder talvez nunca tenha sido afirmado como aqui. Embora se reconheça a importância da ligação com a família, parece-nos contudo, e perante a ênfase actual, que “a articulação com os níveis superiores deve fazer-se, mas pensar-se de que forma, e nesse sentido, merecia um pouco mais de discussão” (Ribeiro, 2000:9). Esta encenação traz com ela novas formas de fazer, e, assim sendo, o nosso fim é mais o de descobrir, o de revelar a ténue linha divisória entre o instruir e o educar.

regulada em termos processuais, o que em nossa opinião, favorece a integração de algumas acções que, desenhadas perifericamente, são tidas como importantes.

⁶⁵ Despacho n.º 5220/97 (2.ª série), de 10 de Julho, publicado no D.R. n.º 178, II série, de 4 de Agosto.

A este propósito refere, ainda, este autor que as OC “de facto impõem, sem o reconhecerem: a organização das actividades do Jardim-de-infância por áreas de conteúdo, por oposição a um currículo por áreas de desenvolvimento” (ibidem). Para Silva (1998), esta opção sustenta-se no princípio de que “o desenvolvimento e a aprendizagem são duas vertentes indissociáveis do processo educativo. As áreas (de conteúdo) seguem em parte as do ensino elementar, mas a sua apresentação é diferente para sublinhar uma abordagem integrada. A necessidade de articular os saberes é outro princípio que se traduz no texto para evidenciar as ligações entre as diferentes áreas de conteúdo. Esta concepção globalizante, tradicional na educação pré-escolar, modifica-se pela importância acordada de uma organização estruturada no processo educativo. Com efeito, a perspectiva da educação pré-escolar informal, construída em torno do jogo ‘livre’ da criança, praticada em Portugal, é sobretudo favorável, sabemos, nas crianças de certos meios sociais.” (ibid.311). Contudo, atendendo às hesitações em presença, nomeadamente “a dúvida da Professora Isabel (...) se havia de organizar o documento por áreas de conteúdo ou de desenvolvimento e ela consultou muitas pessoas ... no sentido de se delinear qual a melhor estratégia de organização do documento” (TV, 2000b), no entanto, como refere (Ribeiro, 2000:9). “Não havendo nenhum argumento contra, deviam deixar liberdade de escolha”.

No entanto, considerando a tradição centralizada e centralizadora do sistema educativo português, “não se estranha que seja o M.E. a impor por despacho aos educadores de infância do país um conjunto de orientações curriculares. Mas é duvidoso que deva ser o poder político central a escolher a “melhor via” (tendencialmente a «via única») para assegurar a cada criança (o seu contexto institucional e cultural) uma educação de qualidade e um “percurso sequencial e articulado” (Ribeiro, 1998:18). Trata-se, sem dúvida, a concordar com Charlot, B., do exercício de um Estado regulador “que descentraliza as iniciativas mas retém a função de regulação e correcção das desigualdades” 1994:20) ou, como dissemos a propósito da referencialização analítica das políticas educativas da EPE, de um Estado que embora mobilizador é essencialmente regulador.

À luz do que precede, trata-se de uma forma emergente de institucionalização da infância em idade pré-escolar, legitimada pelo

reconhecimento de “que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem”, enquanto sujeito do processo educativo (OC, 1997:19), mas da qual, e paradoxalmente, está ainda longe, pois a saliência dos constrangimentos poderosos a que está sujeita tornam-na vulnerável como refere Sarmiento “ à colonização dos seus mundos de vida pelos adultos”.⁶⁶ O que queremos sugerir aqui, desafiando as “autoridades existentes,” é na verdade questionar, seguindo o autor em referência, “qual o grau de autonomia relativa das culturas da infância, relativamente à dos adultos”, isto é: o que é da ordem instituinte das crianças, e o que é da ordem institucional dos adultos.

Procurando, no quadro do cenário que vimos reconstituindo, sistematizar o ângulo do desvio dos princípios enunciados, dir-se-ia que “ *de facto, houve uma concertação nacional ao nível da concepção*” (TV, 2000b), assumindo “uma postura que valoriza as relações em presença e procura, a médio prazo, conciliar os interesses em presença” (Cortesão Magalhães et Stoer, 2001:55). Todavia, “*na implementação não há concertação nacional*” (TV, 2000b), pois “apesar do reconhecimento inicial das características do contexto, o conhecimento acerca desse contexto não é determinante para as opções que são tomadas como base na escolha táctica das estratégias. (Cortesão, Magalhães et Stoer, 2001:55), e que, conseqüentemente, traçam um perfil de dificuldades, como salienta Vasconcelos:

“Uma primeira dificuldade, O documento não chegou a todos (...) no campo das IPSS, o documento ficava na mão das direcções (...) Portanto houve esse aspecto e que foi um bocadinho complicado, porque são estruturas, o próprio DEB é uma estrutura macro, é centralizado (...) é impossível chegar aos milhares de estabelecimentos que existem de EPE.” (TV, 2000b)

“(...) na rede pública, houve e deu-se continuidade, porque se criaram condições. A Doutora Isabel preparou documentos de formação que foram para os centros de formação e chegou a fazer formação para formadores” (TV, 2000b)

“Muitos educadores receberam o documento dizendo que o achavam muito interessante, mas que o colocavam na prateleira” (...) “Não se pode impor de cima, tem de ser uma estrutura que funcione a partir dos próprios

⁶⁶ Cf Sarmiento, M.J. (s/d). Sociologia da Infância: Correntes, Problemáticas e Controvérsias. Documento policopiado.

educadores, dos seus núcleos pedagógicos e que poderiam trabalhar. Portanto, a esse nível, a situação era difícil de gerir.” (TV, 2000b).

“Porque alguns até disseram ‘ai isto é um documento imposto a partir de cima’, e quantas vezes eu tive de responder ‘mas olhe que não foi imposto de cima, foi construído, pode não ter estado directamente envolvido no processo, mas envolveu centenas, senão milhares de educadores”. (TV, 2000b).

“As educadoras que estão a ser formadas no mesmo tempo em que estão a ser lançadas as OC, pelo contacto directo das ESES no processo (...) já levam na malinha o documento para começar a trabalhar. (...) as que estão no terreno, a situação é já mais complicada.(...) sobretudo aquelas que diziam ‘o documento não traz nada de novo, nós já fazíamos isso’, eram as que precisavam do documento(...) porque muitas não fariam exactamente assim. Por outro lado, o documento não diz como se tem de fazer, o documento traz grandes orientações e grandes linhas.” (TV, 2000b)

“Há muitos educadores que poderiam prescindir desse documento, mas a maior parte deles pode beneficiar muito se o levar a sério e o colocar na prática, porque a sua prática pode ser muito mais séria, ter mais intencionalidade, mas precisa eventualmente de ajuda para o fazer. (...). (ibidem)

“Eu acho que a questão dos educadores tomarem o documento como seu, poderem até desconstruí-lo, e desconstruir um documento faz-se de muitas maneiras, até começando por dizer ‘isto não traz nada de novo, mas deixa ver que volta lhe damos. (...) Agora é muito complicado fazê-lo, porque nós não temos estruturas da IGE que o possam fazer, nem é da sua competência. Esta só tem de saber se os educadores estão a utilizá-las ou não, e mesmo os CAE’s têm recursos limitados para o fazer. (ibidem)

“Não há, nem eu lhe posso dizer com as estruturas tal como existem, como se poderá fazer, a não ser, e digo isto claramente, utilizando a rede das ESES. Pelo menos existe uma por distrito e praticamente todas fazem formação de educadores, e ainda utilizando os CAE’s. (ibidem)

Uma análise destas referências ao processo de elaboração e implementação das OC, permite-nos inferir que “ não é por uma política ser de autoria, apoiada ou influenciada por actores situados politicamente numa preocupação com a emancipação (...) que assume imediatamente esse teor e a respectiva localização. (...)

Não são, pois, os ‘princípios’, explícitos ou implícitos, de que uma política se reclama que permitem localizar essa mesma política, mas sobretudo a sua activação no contexto que visa enquanto projecto de mudança social e a

acção específica dos agentes envolvidos” (Stoer, Cortesão e Magalhães, 2001:51).

3.3. *Intenção, Desejo, Realidade: Do desejado ao conseguido*

O facto deste processo de co-construção das OC subentender um modelo de implementação de inovações que institucionaliza uma aproximação clara entre conceptores e executantes, ou seja, que se pretende afastar do modelo técnico para se aproximar de um orientação socio-crítica (Escudero Munõz et Gonzalez Gonzalez, 1984), torna, então, legítimo questionar a distância entre o que é do plano das intenções e aquilo que é do plano das acções. A natureza do vínculo que aqui se admite entre intenção e acção *“acaba por ter uma ambivalência, uma ambiguidade que não é exactamente aquilo que nós teríamos querido, nem sequer o Decreto da Expansão, esse foi mesmo feito sob a responsabilidade do governo, e mesmo assim, levou várias versões, e foi preciso evitar que saíssem algumas coisas com as quais eu discordava em absoluto e fazer algumas cedências. Portanto, não se pode dizer que é exactamente o que eu queria, e não é. Daqui, aprendemos que é um bocadinho, em termos de política, é a arte do possível, e é preciso ir fazendo algumas concessões sabendo que de algumas coisas não prescindir, não me demovi, e outras tive que...”* (TV, 2000b).

“Eu considero que o documento das OC está muito bem elaborado, bastante claro” mas, “digo pela minha parte que gostaria que o documento, isto é a minha opinião muito pessoal, tivesse ido mais longe na perspectiva do construtivismo social, porque é qualquer coisa de fundamental para a sociedade portuguesa”. “ não sei se terá sido só por causa da pressão política, porque até ali não houve muita influência, ou se foi o processo negocial ”. (ibidem)

“Eu vou dizer-lhe com toda a honestidade. Eu acho que há uma grande discrepância entre a intenção e o desejo e a forma como se queria que as orientações curriculares fossem lançadas e sobretudo tomadas em mão pela classe dos educadores de infância, e aquilo que se conseguiu. Há uma grande discrepância ”. (ibidem)

De facto, a afirmação desta realidade social, enquanto momento fundamental na política educativa para a EPE, sugere o desvio entre o plano das intenções e o plano das acções, isto é, entre “ o que se visa e o que acontece” (Ambrósio, 1992:12), tal como quando analisarmos “as políticas educativas em diferentes países e épocas, à luz dos objectivos educativos expressos e implícitos, encontramos sempre um alto grau de ineficácia, de ineficiência, de desvios face ao esperado ou programado, como se a sociedade resistisse a intervenções, tão racionais quanto voluntaristas” (Ambrósio, 1992:11).

“Não tenho uma base científica para apreciação, mas a noção que eu tenho, entre o feeling e o feed-back que vou tendo, é que há um grande hiato entre a intenção e a realidade. Eu acho que uma grande parte dos educadores que valorizaram as orientações curriculares, e outra grande parte passou ao largo. Os tais que puseram na prateleira porque era bonitinho e enriquecia a biblioteca do Jardim, e não o estudaram a sério. Agora houve grupos que institucionalmente o estudaram, e isso tem que se reconhecer que para esses funcionou.

(TV, 2000b)

“Depois de encontrado o documento nacional, há que ir, estimulando o trabalho sobre o documento nacional, de forma a que seja agarrado pelos educadores e não seja imposto de cima, e, essa parte, acho que não ficou totalmente resolvida” (ibidem)

O mesmo é ilustrado pelos resultados do “Exame Temático sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância”, realizado em 1998, pela OCDE, e a que Portugal aderiu, isto ao afirmar-se que “do que observámos durante as nossas visitas a estabelecimentos pré-escolares, contrastou frequentemente, com a interpretação feita pela equipa das OC. Por vezes observámos situações de aprendizagem formal e estruturada, centrada em aspectos bastante limitados do desenvolvimento cognitivo” em detrimento de uma ênfase na aprendizagem através do social e do expressivo, reforçando a “opinião que as Orientações Curriculares só terão efeito se a sua implementação for cuidadosamente monitorizada” (OCDE, 2000:221).

Parafraseando Ambrósio, “ dir-se-ia que existe uma lógica para o comportamento dos intervenientes nas múltiplas actividades educativas, uma

lógica educativa, que não se identifica com a lógica da tomada de decisões (1992:12). É pois, possível argumentar na linha de Soer, Cortesão e Magalhães (1998), que a conflitualidade que, neste domínio se estabelece, reflecte a trama “estrutural e funcional que cerca, que enquadra a autonomia dos decisores” (:207) e, simultaneamente, denuncia a lógica que guia as práticas e rotinas da EPE, com as perspectivas políticas seguidas. Esta argumentação não pretende, neste momento, configurar uma opinião, antes sim, questionar a aludida base consensual (conceptual) entre o poder e o contra-poder.

De facto, e seguindo os autores em referência, a arquitectura das políticas educativas, envolve diferentes níveis numa relação tensa, onde se cruzam lógicas e racionalidades diferentes, claramente comprometidas com a questão da representação. E este, é outro aspecto do debate. Instalada esta discussão, o que nos move é o (en) quadramento da memória do processo que temos vindo a esboçar, sob o ponto de vista político e social, e nesta perspectiva, o desvendar dos efeitos complexos, gerados nesta conflitualidade, que se pressentem, nomeadamente, na tomada de decisão da então Directora do DEB.

Efectivamente o processo de representação, pela sua ambiguidade, traduz-se num registo bipolar, por dois motivos essenciais. O primeiro, porque associa àquilo que lhe é dado representar, mais da ordem passiva, *do conseguido, do desejado, do possível*, e que os enunciados seguintes denunciam:

“O trabalho a nível macro, na concepção, ligada a um departamento da administração” (TV, 2000a)

“...havia a prioridade política que eram os timings da legislação a sair, porque o pré – escolar era a primeira tarefa, (...) o poder que nós temos é muito limitado”. (TV, 2000b)

“o sistema político queria ganhar a batalha da epe (nomeadamente a nível dos media) e conseguiu;”. (TV, 2000a)

“Ganhou-se uma batalha, segundo eles diziam, a batalha da educação pré – escolar, o Engº Guterres dizia ganhei a batalha da educação pré – escolar”.

“Mesmo assim, acho que muita coisa ficou feita (...) acho há uma coisa que ninguém nos tira. Foi por causa da chamada de atenção que o governo fez, que o pré-escolar passou a estar não só na agenda política,

como também passou a estar na agenda do povo português, e isso acho que foi qualquer coisa de sucesso". (TV, 2000b)

"penso que entrou na agenda da sociedade civil, como eu lhe chamo. Em 95, havia a questão da agenda política e hoje, a partir de 98-99, entrou na agenda da sociedade civil, e a esse nível, foi eficaz, agora com muitas limitações..." (TV, 2000b)

Por sua vez, o segundo, porque está associado ao reflexo daquilo de que se é, simultaneamente representação (comunidade académica e grupo profissional), mais da ordem do activo, "do desejo, do sonhado":

" Uma possibilidade única e inesperada de pôr em acção muita coisa em que acreditava, um enorme desafio não apenas para a epe mas para a minha influência na educação básica (o que apreciei ainda mais e se tornou uma mais valia profissional " (TV, 2000a)

"Trabalhar em profundidade para a construção do edifício da epe (para o desenvolvimento sustentado da epe) era o meu objectivo e era-o independentemente de qualquer vinculação partidária (que não tenho) ou interesse de carreira, interesse 'pessoal' tinha, mas esse é o interesse de uma vida profissional dedicada à epe".(TV, 2000a)

"a necessidade quase cruel e visceral que eu sentia de estar em ligação com o pensar e o sentir dos profissionais e dos pais". .(ibidem)

É precisamente na gestão destas conflitualidades que se estabelecem na relação entre as intenções e as expectativas sociais, políticas, profissionais (académicas) e pessoais, que se esboça e/ou joga o grau de autonomia da Directora do DEB, tal como é afirmado pela própria:

"A relação entre o desejado eo conseguido: Um grande abismo. Há aqui uma grande diferença, não é? E esta diferença criou-me conflitualidades interiores, pessoais, éticas e, também os 'timings' e interesses do poder político. Não foi fácil de gerir. (TV, 2000a)

O confronto quotidiano e sistemático entre o sonhado e o possível, assistir à tomada da epe como arma de arremesso político foi para mim, pessoalmente, a coisa mais penosa de ver: o interesse dos profissionais que frequentemente se deixaram manipular". (TV, 2000a)

Nestas circunstâncias, estas limitações, tal como referem Cortesão, Magalhães et Stoer, (1998:215), parecem admitir "uma 'intrigante ruptura entre aquilo que são as expectativas não só da academia como das educadoras

enquanto grupo profissional (que a própria representa) e as decisões tomadas na base de um consenso político, isto é, e como afirma Laclau (1997:50), transformando “a representação num campo de batalha hegemónico entre uma pluralidade de decisões possíveis”

“no meio disto tudo, eu não estou satisfeita com todo o processo das orientações curriculares, mas, apesar de tudo, foi um processo no qual eu tive mão, no sentido de dizer que tivemos algum controle sobre. Foi a única coisa, porque na parte legislativa eu não tive controle, mesmo na parte de financiamentos, foi para o DAPP. Na parte marcadamente pedagógica, apesar de tudo, foi segundo o projecto que nós concebemos, mas nós temos milhares de educadores e foi impossível chegar a todos”. (TV, 2000b)

“Os alicerces foram lançados. Compete a nós sociedade civil, levantar o edifício e ‘sustentar’ o seu desenvolvimento; ao estado compete regular, supervisionar, garantir que a lei não seja distorcida e pervertida”. (TV, 2000b)

Na verdade, “os alicerces foram lançados”, mas olhando para tudo o que foi feito, todo este processo “ podia talvez ser mais lento” (TV, 2000b), “num ritmo mais calmo, num tempo próprio, na intimidade na independência lúcida da reflexão” franqueada por uma racionalidade crítica (Cortesão, Magalhães et Stoer, 1998:208), e, portanto, “talvez mais eficaz” (TV, 2000b). Daí que a própria se refira a indicadores, que acentuam os limites da própria acção:

“Há várias coisas que eu lamento, que não foi possível, e agora quando olho para trás, não sei se valia a pena eu ter dado mais atenção. Tenho pena de não ter ido a mais zonas do país, ter posto isto com mais prioridade. Paciência, entregava o resto a outra pessoa, mas sei que também poderia ser mal entendida por outro lado. Portanto, não sei como poderia ter feito diferentemente, mas hoje em dia, tenho muita pena de não ter estado em todos os níveis... quando se ia às DRE’S discutir as orientações curriculares, que não pudesse estar permanentemente com os meus colegas educadores a discutir as questões, e isso tenho pena porque queria estar mais disponível”. (TV, 2000b).

“ (...) olhando eu para trás, pudesse eu mandar, o poder que nós temos, é muito limitado, eu faria de uma forma diferente. (ibidem)

Contudo, “a nossa tendência é mais centralizada, criando toda a legislação e achando que depois se vai pôr tudo na prática”, e embora “saibamos que o processo é muitas vezes inverso”, a verdade é que “as decisões políticas apelam a uma racionalidade técnica, são tomadas na urgência, no conflito de poderes, de interesses que se jogam mais significativamente no centro do sistema” (Cortesão, Magalhães et Stoer, 1998:208), como é dado confirmar nas seguintes observações:

Outra coisa também, diz respeito á forma como o Gabinete para a Expansão foi concebido. Eu tinha proposto que necessariamente, neste Gabinete estivessem representadas as 5 Direcções Regionais, e na altura foi considerado no gabinete do Sr Ministro, que aquilo era um gabinete da administração central, e que portanto não fazia sentido. Ora eu acho que deveriam ter estado presentes para garantir a coesão muitíssimo maior do plano de expansão. Isto é uma coisa que lamento muito, que não pude fazer, porque o poder político achou que não deveria ser feito. (TV, 2000b).

A terceira coisa que eu tenho pena, é de não se ter criado, (...), uma espécie de Fórum Nacional em que estivessem representadas desde as associações sindicais, profissionais, aos interesses dos pais, às instituições da solidariedade social, da educação, tudo,... que não estivessem suficientemente representadas e ouvidas sistematicamente ao longo do processo. Eu gostava, e cheguei a propor isso ao Senhor Ministro, de criar um Fórum presidido por um dos Secretários de Estado, porque era um Fórum marcadamente político, em que sistematicamente a situação fosse analisada (...) uma vez por mês, mas em que houvesse este processo de consulta que eu gostaria que tivesse havido”.(ibidem)

“Neste espaço de tempo, eu acho que as coisas têm estado muito paradas. Houve restrições orçamentais, houve eventualmente menos interesse político, porque a política é um bocadinho imediato. E o meu timing é outro, é o pedagógico e o científico, e aí considero que as coisas têm estado muito paradas”. (ibidem)

Todavia, sendo este o pano de fundo característico do nosso tempo, “não será de estranhar que o que se quer fazer aparecer como uma visão límpida e salvadora, única logicamente possível e que até é desejável, tenha frequentemente muito caminho obscuro percorrido antes de se tornar pública” (Cortesão, Magalhães et Stoer 1998), dir-se-ia na esteira de Lipovetsky, (1983:17) “doravante governada por uma estratégia que destrona o primado das relações de produção em proveito de uma apoteose das relações de sedução”.

Síntese: Percursos da intenção

Ao longo deste capítulo admitimos que a construção política da definição da EPE corresponde a um projecto (ou a vários projectos) de mudança social no quadro da construção e decisão políticas para este nível de educação, com impacto e sentido (s) diversos. No entanto, o tempo presente coloca a EPE em confronto com o seu mandato cívico e político, fruto nomeadamente da sua base de sustentação em torno dos direitos da criança, enquanto realidade humana específica e global.

Na verdade, a multiplicação das funções cometidas à EPE, tem a sua origem nas extensões e polissemia adquiridas pelo conceito de infância. Todavia, a sua diversidade conceptual converge na ideia de que a EPE é complementar da educação da família. Dir-se-ia que esta convergência emerge de uma interacção particular de um contexto social específico com as dificuldades estruturais da afirmação do papel do Estado. Como refere Ribeiro (2000:10, a ideia de infância mais consensual “mesmo a nível inter-institucional, transcultural e temporal – é a de que cada criança é ‘portadora de futuro’ e precisa de ser tutelada para o realizar. Mas a definição desse futuro, a identificação da instância tutelar e a escolha das modalidades de tutela inscrevem-se sempre num contexto sócio-histórico” Esta ambiguidade recoloca a importância das duas esferas fundamentais, a esfera privada e a esfera pública, ou, dito de outro modo, a família e o Estado, que desempenham um papel crucial no modo como a EPE se situa na história, na sua maneira de ser e habitar no mundo que a precede e a situa, e que pedem para ser ditas.

Vendo bem, a inserção dos direitos da criança nas políticas educativas, e as preocupações com a sua socialização concorrem para a luta sobre quem deve ou sobre quem recai a legitimidade de educar a criança: a família e/ou o Estado? Todavia, mesmo quando não é reconhecida competência à família, mercê das condicionantes sócio-culturais que a caracterizam, os poderes instituídos lutam com dificuldades quando se trata de assumir a sua intervenção na instituição familiar.

Esta dificuldade de relação é também presente, como enfatiza Elkind (1995), entre as instituições e a famílias, e transparece na diversidade de

funções que foram sendo atribuídas à EPE, por detrás das quais se esconde a ambiguidade da ligação entre essas mesmas instituições e as indefinições do papel (de intervenção) do Estado. Esta ambiguidade, num Estado de Direito, joga-se na promoção da educação das crianças, deslocando-as da esfera familiar para o sistema escolar, registando-se, no entanto, uma hesitação, em determinar a idade em que tal deve ser feito, e se o deve ser num registo de obrigatoriedade ou de oportunidade.

Em consequência, e sem perder de vista a garantia dos direitos sociais, a redefinição do papel do Estado na Educação, a que hoje assistimos, aproxima os domínios das esferas pública e privada, isto é, a política invade agora o espaço do lar – o doméstico é o político – sentindo-se, também, no nosso país e sobretudo a partir dos anos 90. De facto, o poder de intervenção dos pais no processo educativo, e concretamente na vida do Jardim de Infância, embora estabelecido desde 1979, tem vindo a ser politicamente reconhecido ao nível dos discursos educativos, definindo-se mesmo normativamente o modo da sua participação e do relevo a dar às relações de efectiva colaboração. O Estado, por sua vez, e como temos vindo a evidenciar, baseado em princípios de “competitividade e cidadania” (Afonso, 1999), reclama para si o papel de mobilizador das iniciativas da sociedade civil, e de regulador, em detrimento do seu papel de promotor directo, sendo a despolitização do debate em torno da EPE feita por referência ao princípio da igualdade de oportunidades.

Esta simples enumeração de unidades inteligíveis que conjugam circunstâncias, finalidades, meios, iniciativas, não é, a nosso ver, senão um momento intermediário para desvendar, em todos os seus usos, a intriga⁶⁷ actual da EPE, enquanto bem-comum.

Neste sentido, a hipótese que aqui se veicula, é a de que o papel do Estado só se poderá efectivamente compreender quando na nossa análise, e tal como sugere Dale,⁶⁸ não “separamos a implementação de uma política da sua elaboração”. Permitimo-nos também sugerir que o desenvolvimento do processo social de evolução da EPE, por um lado, e o processo político da sua

⁶⁷ De acordo com Ricoeur (s/d), a intriga “é o conjunto das combinações pelas quais há acontecimentos que são transformados em história.

⁶⁸ Citado em Stoer, Cortesão e Magalhães (2001: 56).

democratização, por outro, parecem inspirar os consensos e as controvérsias que alimentam o actual processo de reinstitucionalização da infância em idade pré-escolar, que sustentado numa abordagem holística pautada pela ideia de uma cidadania da infância, continua a descurar-se um papel de agência à criança.

Desta pormenorização analítica, podemos destacar que, no espaço-tempo que medeia a produção dos discursos legais entre 79 e 97, “se passou da gradual inserção da criança num grupo alargado de pares, para o reconhecimento da necessidade de uma socialização mais alargada, mas ainda próxima da família, para finalmente considerar a criança como cidadão capaz de participar em situações de vida democrática” (Silva, 2000:152). Todavia, num plano de concretização, estes regimes discursivos constitutivos do texto da EPE, são igualmente constitutivos do “fosso crescente” (Magalhães et Stoer, 2002:76), entre o discurso político (mercado, performance eficácia)) e o discurso pedagógico (escola inclusiva, educação centrada na criança) sobre a educação pré-escolar. A emergência destes contornos, é um indicador, podemos dizer, de que tudo se passa como se houvesse uma inegável dicotomia entre o público e o privado, e, na sua quase equação fortuita, entre o instruir e o educar.

Nestas circunstâncias, pode admitir-se que, a figuração usada, retrata, explora e transmite relações, onde o conflito e as ambiguidades se encontram sempre latentes nas decisões políticas tomadas no campo da EPE, e que, por um lado, actualizam, sob o ponto de vista organizativo, um enquadramento geral da EPE enquanto serviço público em íntima relação com o imaginário do que é ser criança, e sustentado numa articulação com o 1ºCEB. Por outro lado, dá prioridade à intervenção definitiva do Estado, consumada através de um instrumento curricular que, hoje, já não é tido como importante.

Isto é, ao mesmo tempo que se defendem valores, actualmente, designados como pós-modernos, e se assiste à crescente visibilidade da criança na cena social, recorre-se a recursos modernos ou seja faz-se acompanhar da emergência de dispositivos de socialização e de controlo que simultaneamente a instituem como categoria social. Na verdade, a Orientações Curriculares, enquanto esquema clássico de intervenção do Estado, configura pelas imagens à volta das quais se tece a sua narrativa, um instrumento para

uniformizar o campo, ou seja, para definir os modos legítimos de se definir a educação de infância em idade pré-escolar, concorrendo para a sua normativização.

As educadoras, por seu turno, são apanhadas nas malhas das possíveis consequências deste processo, que toca directamente com os seus perfis profissionais. Por outras palavras, o seu espaço estratégico desenha-se entre uma participação que pode ser assumida como “uma forma de mobilização conformista da imaginação e da vontade dos actores para o exercício de acções que, em última análise, lhes escapam” (...) e uma participação pode ser assumida como “o meio de apropriação de áreas do poder até então exclusivas da Administração (...) para que os actores educativos construam os seus sistemas de comunicação, estabeleçam as condições de uma intersubjectividade que os invista continuamente da capacidade de desvelamento e construção dos seus mundos de vista (...) capacitados para a auto-regulação dos seus interesses e para a gestão das suas tensões e conflitos internos “ (cf. Sarmento e Ferreira, 1995).

À guisa de síntese, dir-se-ia que cada década de vida da EPE inaugura uma história própria que não pára de se deslocar, de se desestabilizar sob a acção inexorável do tempo e, é evidente, que subentende as raízes em que se aprofundou e tem aprofundado a sua institucionalização. É exactamente por isso, que, ter tocado ainda que levemente, neste capítulo, a espessura do “texto” político ou do discurso do poder sobre a EPE, provoca em nós o sobressalto de descobrirmos aquilo que já sabíamos e sentíamos, e a que, só a narração sabe e pode dar voz... os sinais da nossa identidade fixados numa região de fronteira.

II Capítulo – Do Discurso do saber: as raízes metafóricas do credo pedagógico das educadoras de infância

“O saber está sempre a libertar-se da ideologia, mas a ideologia é sempre a grelha que permanece, o código de interpretação, razão pela qual nós não somos um intelectual sem amarras, sem ligações” (Ricoeur, 1988:327).

Prenúncio

Admitindo a construção de um objecto de estudo como um processo dinâmico, assumimos que o presente capítulo, inscrito no âmbito de uma análise das medidas políticas definidas para a EPE, configura, em particular, um passo que procuraremos complexificar, para melhor compreender o seu funcionamento e o seu significado. Por esta razão, neste espaço, damos conta da elaboração de um quadro de leitura, que permita sustentar, a compreensão e a interpretação quer dos contornos das práticas, quer das conflitualidades e dos desafios (epistemológicos e pedagógicos) com que se confrontam as educadoras na estruturação do seu campo pedagógico, pois acreditamos na importância de adquirir novos saberes, e, mais ainda, na importância da sua mobilização na recomposição dos saberes experienciais.

O prolongamento desta discussão gira assim em torno de três eixos estratégicos. O primeiro, centra o nosso olhar num quadro teórico – epistemológico que, a nosso ver, é particularmente rico para o campo em análise, pois remete-nos para uma perspectiva crítica, que cremos contribuir para aceder às relações pertinentes à construção e inteligibilidade do nosso objecto de estudo.

O segundo tem por objecto os Modelos Pedagógicos (Curriculares) mais utilizados no panorama da EPE portuguesa. Procura-se, neste ponto, discutir, o que sugere uma abordagem referenciada a duas preocupações analíticas. Por um lado, procura ilustrar a organização dos referidos modelos, apoiada nas suas acções significativas, confrontando-os com as relações fundamentais que preconizam, precisando o papel que desempenham. Na verdade, as práticas pedagógicas das educadoras indiciam um certo número de crenças ou teorias implícitas partilhadas com o saber comum, supostamente confirmadas pela experiência. Isto porque, a partir da formação inicial, o campo pedagógico (tributário também de uma representação da actividade profissional), objectiva-se numa vinculação a determinadas teorias pedagógicas e modalidades de conceber a distribuição do tempo, do espaço e dos recursos de formação, que dá sentido à acção em que estão envolvidos.

Por outro lado, e tendo em conta que os Modelos Pedagógicos, enquanto instrumentos de mediação entre as concepções teóricas e a prática, se instituem como cruciais quer para a própria prática educacional quotidiana, quer para a reflexão sobre essa mesma prática, dado que envolvem sempre opções axiológicas, éticas e cívicas, discute-se a organização dos modelos curriculares existentes proposta por Kliebard através de três metáforas.

O terceiro eixo, partindo de uma grelha construída para o efeito, tende a instituir-se como um espaço de convergência da pluralidade de olhares mobilizados, a partir da qual tentaremos, ainda que de forma não exaustiva, estabelecer uma relação crítica com o campo pedagógico das educadoras de infância, tal como tem vindo a ser instituído, sustentada na intenção de contribuir, de forma envolvida, para uma interpretação das condicionantes conducentes à construção e produção do(s) sentido(s) quer da acção educativa, quer das próprias educadoras. Deste modo, o mapa que assim se traça, não pretende, em caso algum, assumir-se num registo de normatividade, mas antes como uma construção teórica a partir da qual é possível o confronto das relações fundamentais que favorece, e que se vai reconstruindo na própria análise. Assim, a dimensão analítica deste ponto, enquanto contexto de interpretação pautado por propósitos cognitivos de acesso à compreensão, procura instituir-se como um dispositivo de interpelação capaz de estruturar (numa linha de desconstrução e construção) alguns pontos das práticas até aqui presentes na Educação de Infância tendo em vista a (re)criação da interpelação que as Orientações Curriculares, definidas para este sector, suscitam enquanto espaço institucionalmente organizado do trabalho da educadora.

1. Do lugar da prática pedagógica das educadoras de infância

Entre as educadoras, é consensualmente aceite que a educação é “um processo pessoal de aperfeiçoamento intencional, coadjuvado pela influência sistematizada do educador, dentro de um contexto sócio – cultural” (Castillejo Brull, 1985:24). No entanto, não é fácil decidir qual o melhor método e que estratégias são as mais adequadas. Acresce ainda referir que as práticas de formação de qualquer sociedade, expressam de um modo geral, e tal como refere Leite (1993:34), uma dicotomia entre duas representações ideológicas: subordinação do pensamento e da orientação da acção em função do social (isto é, subordinação dos interesses individuais aos interesses colectivos) ou domínio da hegemonia social sobre o pensamento e a acção pedagógica (isto é manutenção do sistema). Isto é o mesmo que dizer que estas mesmas práticas pedagógicas não escapam à contaminação ideológica.

Em EPE, tal como nos outros graus, níveis e modos de ensino e de formação, é possível constatar a grande diversidade que se verifica quer nas práticas educativas (reflectindo diferentes representações sociais e teorias implícitas), quer nos modelos e métodos propostos pelos pedagogos (derivados de diferentes teorias “científicas”). A delimitação da prática pedagógica dos educadores de infância, no quadro das actuais políticas educativas, bem como no actual sistema de saberes, não pode, pois, ser desligada da pedagogia (enquanto saber sobre a educação)⁶⁹, nem poderá deixar de investir nos Modelos Pedagógicos, através dos quais (hoje) se prolonga o campo pedagógico dos educadores.

A referencialização analítica da realidade da EPE, a estes vectores, é, em nosso entender, imprescindível. A razão porque inscrevemos a pedagogia no pórtico de entrada da discussão que nos ocupa reside na sua oscilação contínua entre a descrição dos fenómenos educacionais (do trabalhar os dados assim recolhidos) e a explicitação das práticas educativas (para enunciar, justificar e prever as suas finalidades). Estes registos, muito embora não se

⁶⁹ Houssaye, define a pedagogia como o “envolvimento mútuo e dialéctico da teoria e da prática educativas pela mesma pessoa, sobre a mesma pessoa” (1994:11).

excluam totalmente, quando referenciados historicamente, dão-nos conta da hegemonia de um deles sobre o outro. Interessa ainda realçar que este recurso ganha mais sentido quando admitimos que a educação de infância, apesar de ter entre nós uma história recente, encerra, contudo, em si traços de análise tão profundos quanto outros.

Na verdade, “somos herdeiros do melhor de Froebel, de Montessori, de Decroly, de Freinet, ou mesmo de João de Deus. Desde os anos 50, que as instituições de educação pré-escolar foram palco de inovação” (Vasconcelos, 1996:11). Nos finais do Sec XIX, ainda sob o regime monárquico⁷⁰, é inaugurado o primeiro Jardim de Infância, sob as influências de Froebel, cuja orientação vai no sentido de serem criadas as condições que favoreçam e estimulem o desenvolvimento da criança, em detrimento de uma ênfase na sua “instrução”. Para Froebel⁷¹, o processo educativo centra-se nas necessidades da criança, concedendo prioridade à sua actividade e ao seu contacto com a natureza e é organizado através do jogo. No quadro das suas ideias, a criança é tida como uma “flor em crescimento”, num “jardim” e sob os cuidados de “jardineiras”, e a ele se deve a criação do primeiro “kindergarten” (Jardim de Infância).

Apesar da grande influência de Froebel, a 1ª República, imbuída pela ênfase dada ao desenvolvimento e evolução sociocultural do país, baseada no princípio da igualdade de oportunidades, é atravessada por uma crescente valorização das aquisições e da aprendizagem do tipo escolar, observando uma maior aproximação ao modelo escolar, o que, em consequência, significa uma valorização do papel da “instrução” da criança. Embora esta seja uma

⁷⁰ Admitindo a importância atribuída, por esta altura, à EPE, cabe referir o pedagogo J. A. Coelho, que nos seus trabalhos (1893) menciona um currículo para a «escola infantil», definindo os princípios fundamentais em que se deve basear e as áreas de desenvolvimento psicomotor, emocional, social, estético e intelectual. Considera, também, que a EPE deve constituir numa experiência agradável sem descuidar o desenvolvimento social e a preparação para o ensino primário.

⁷¹ Froebel foi fortemente influenciado por Rousseau e Pestalozzi. A sua concepção “romântica” da criança é sintomática das ideias de Rousseau, que acredita na “boa” natureza da criança, considerando que esta, quando colocada em contextos adequados, desenvolve naturalmente bons sentimentos e capacidades. Suchodolski refere que, para Rousseau a “educação (...) não deve ter por objectivo a preparação da criança com vista ao futuro ou a modelá-la de determinado modo; deve ser a própria vida da criança. É preciso ter em conta a criança, não só porque ela é o objecto da educação (...), mas primordialmente, porque a criança é a própria fonte da educação” (1984:40). A proposta pedagógica de Rousseau afigura-se centrada em torno de uma educação natural que dinamiza o princípio activo que naturalmente a criança possui. Assim, a sua originalidade reside na forma como encara o indivíduo, cuja natureza é tida como universal, e que perfila para a pedagogia uma dimensão utópica. Por sua vez, Pestalozzi, considerado o pai da pedagogia activa, acredita na intuição como base do conhecimento, e defende que a transformação política e social dependem de uma renovação pedagógica.

finalidade definida para o sistema educativo em geral, está contudo longe de esgotar a lógica pela qual, para os Republicanos, se pauta a educação. Esta é perspectivada de uma forma ampla, arrastando consigo a valorização da actividade lúdica da escola infantil, tendo em conta a faixa etária que atende.

Mas, se é reconhecida a influência de Froebel, entre nós, as implicações dos contributos de Montessori e Decroly começam também a ser evidentes⁷², e incorporam já o conhecimento da criança⁷³ decorrente dos trabalhos da psicologia, em vez de partirem das reflexões filosóficas sobre a natureza da criança. Estas preocupações vêm reforçar a tendência que começa a ser corporizada pela defesa do desenvolvimento de uma pedagogia assente em bases científicas, e que é protagonizada, entre nós, por António Sérgio que, na esteira dos ideais republicanos, entende a educação e a instrução como elementos necessários à evolução e desenvolvimento.

Esta ideia de uma “ciência pedagógica”, construída à imagem da psicologia, corporiza, por uma lado, a vinculação do educador a um conjunto de conhecimentos susceptíveis de lhe fornecerem e objectivarem certezas⁷⁴ (dimensão teórica). Por outro, apresenta uma orientação vocacionada para a resolução de problemas concretos da acção educativa, assumindo-se como uma pedagogia experimental (dimensão prática).

Esta nova fase, com tradução também noutros países, é perfilhada por outros pedagogos e assenta nas implicações da preocupação psicopedagógica nas práticas educativas e que é particularmente sensível no período entre 1925 e 1930, com o advento da Educação Nova (Decroly, Montessori, Dewey)⁷⁵. Os seus princípios giram em torno de três eixos significativos:

⁷² Em 1916, são enviadas professoras portuguesas para o Curso Internacional Maria Montessori.

⁷³ A ideia de incorporar na educação o conhecimento da criança é proveniente da mística pedagógica de Rousseau (*Émile*, 1762)

⁷⁴ A proposta de existência de um corpo de conhecimentos que fundamentem o trabalho do educador, vai de encontro ao sonho de Montessori (1932) e de Claparède (1946).

⁷⁵ As propostas de Decroly, encontram-se fundadas no conceito de *interesse*, o qual, por sua vez, se associa a uma necessidade, responsável pelo despertar das aprendizagens nas crianças. Este pedagogo, procura explicitar cientificamente “como e “porquê”, a criança aprende, bem como, a diferença específica dos processos de aprendizagem infantil. As suas estratégias educacionais, desenvolvem-se em torno de um método global, que propõe articular estes indicadores, mas cujo esboço traduz a relação entre ciência e pedagogia em termos de aplicação.

As propostas de Montessori, partindo da definição psicológica do conhecimento infantil e da forma como ele é construído, sustentam-se na ideia de que a educação é essencialmente auto-educação. Neste sentido, defende que devem ser dadas oportunidades à criança de livremente, neste contexto, fazerem as suas experiências, cabendo ao educador, não ensinar, no sentido restrito da palavra, antes sim, dirigir e implementar actividades por via de uma iniciativa mínima. Esta perspectiva, traduz a racionalidade própria

- I) Especificidade da infância (ideia de “criança” com “mentalidade própria”);
- II) A concepção evolucionista do desenvolvimento (ideia de um “ser em formação” com “períodos sensíveis” para as diferentes aquisições);
- III) Metodologia própria para a infância (ideia de que a actividade própria da criança é “brincar”).

O desenvolvimento da psicologia genética (da criança ou do desenvolvimento) protagonizado nomeadamente por Freud, Piaget, Wallon e Gesell, contribui, igualmente, para sustentar este ideal da ciência pedagógica pautada por um discurso ideológico, marcadamente optimista que parece transformar o desejo em realização.

Acresce, no entanto, referir que a defesa dos ideais da Escola Nova preconiza, igualmente, a abertura da escola ao meio, bem como a integração, nomeadamente, das comunidades e das famílias no processo educativo. Esta notoriedade não foi, contudo, considerada no período do Estado Novo. A proximidade dos ideais republicanos com as pedagogias activas, matriciadas pela ideia de que o indivíduo é naturalmente bom, é, neste período, substituída por uma concepção da natureza humana como naturalmente má e desigual. A pedagogia assume, então, um registo autoritário, suportada por uma doutrinação moral, e, neste contexto específico, a educação de infância é muitas vezes considerada como indispensável para ultrapassar as lacunas da educação familiar. Respondendo às questões sócio-familiares que afectam as crianças, cabe à educação de infância, neste enquadramento, dar assistência e “encaminhar” as crianças. Dir-se-ia que esta matriz assistencial configura um retrocesso na história da educação de infância, pois contribui para a

da pedagogia científica de Montessori que preconiza a autonomia do pedagógico, privilegia a hegemonia do pedagógico sobre o científico e por assim dizer inverte o sentido das matrizes existentes. Dito de outro modo, a sua originalidade reside na assunção de que é a prática pedagógica informada por uma atitude científica redescoberta que dá origem a um saber, teorizável, e no ter relegado a ideia de que é a ciência que prescreve em pedagogia.

As propostas de Dewey são unânimes em declarar os efeitos maléficos da educação tradicional. A chave do seu pensamento está na ligação do interesse (presente em Decroly) ao gosto pela actividade, na criança. As traves-mestras sublinham a importância dada às vertentes psicológica e social da criança (sendo que, nenhuma delas pode ser subordinada ou desprezada relativamente à outra, sob pena de resultados nocivos), bem como da vertente activa da criança. Dewey, releva o papel da escola, como modo de vida (comunitária) em que os respectivos conteúdos advêm da actividade social da criança (construtiva e expressiva), que vai atravessando os diversos conteúdos.

desagregação da sua matriz educativa que, reforçada pela ideologia política vigente, a exclui (educação de infância) do sistema educativo.

Apesar do contexto histórico que se segue à 2ª Guerra Mundial favorecer o desenvolvimento de um conjunto de tendências contraditórias às dinâmicas correntes no âmbito da educação de infância, é a partir dos anos 60 que estão criadas as condições favoráveis à sua emergência. O questionamento sobre o papel da escola como meio de selecção social, parece ser responsável pela atribuição de uma importância social acrescida da educação de infância, como instância quer de superação das carências do meio familiar quer do desenvolvimento cognitivo da criança, que tendem a polarizar-se em torno de uma prática pedagógica centrada na criança, que se contrapõe ao modelo da escola tradicional. Simultaneamente, assiste-se a um desenvolvimento da sua função “compensatória” que, apoiada no desenvolvimento cognitivo, não respeita as suas diferenças socioculturais.

Importa, no entanto, e mais uma vez, sublinhar que a educação de infância ao longo da sua evolução histórica parece oscilar continuamente no que respeita ao papel e à especificidade que lhe é atribuída, tendo subjacente, tal como temos vindo a referir, diferentes concepções de infância. Analiticamente, pode admitir-se que, até aos anos 70, as decisões tomadas no campo da educação de infância eram apoiadas essencialmente nas suas características psicológicas. É interessante realçar que a reintegração da EPE, no sistema educativo, ocorre nesta altura com a publicação da Lei nº 5/77 de 1/02. A sua definição assenta numa concepção psicológica da criança que privilegia o seu desenvolvimento harmonioso e global traduzido na simultaneidade do desenvolvimento da capacidade de expressão e criatividade com o desenvolvimento intelectual e social da criança.

A partir do final desta década, as decisões tomadas neste domínio envolvem igualmente as suas características sociológicas. Em Portugal, ganham particular incidência, a partir de 75, com a criação da rede pública de EPE. Inicia-se, assim, uma concepção de educação, que se enquadra numa perspectiva mais global, distinta das teorias compensatórias, já que, além de pretender contribuir para corrigir as desiguais condições socioculturais no acesso ao sistema escolar, pretende igualmente favorecer o desenvolvimento harmonioso da criança. Estas preocupações associam-se a uma orientação

pedagógica com carácter flexível tendo em vista a sua adaptação às diferentes zonas geográficas do país e às condições sociais que lhe são inerentes.

É também na década de 70, que o “discurso pedagógico”, a que temos vindo a fazer referência por força de trabalhos de autores como Bordieu e Passeron (1970), Baudelot (1971) e Charlot (1976)⁷⁶, é posto em causa, particularmente pela sua falta de imunidade ideológica. Os constrangimentos daí resultantes, como refere Ferry (1987), remetem-nos para a função reprodutora da escola, para o autoritarismo do educador/professor e são tributários da opacidade da origem política e socio-económica do fracasso educativo.

São, no entanto, as últimas duas décadas que concorrem para uma evolução particularmente intensa do “discurso pedagógico”. O reconhecimento das múltiplas perspectivas sobre o desenvolvimento, associado ao alargamento do conceito de educação, dá lugar a um discurso crítico sobre a pedagogia. Este discurso ultrapassa as preocupações deliberadas com a maturação (concepções bio-psicológicas) e com as concepções que se situavam o desenvolvimento e a educação num espaço dicotómico entre o biológico e o social, entre a natureza e a cultura.

É no contexto deste novo horizonte educacional que o acto educativo (enquanto relação dialéctica entre teoria e prática, cuja unidade é necessário assegurar) terá de ser interpretado à luz de uma pluralidade de olhares (entre eles o da psicologia, da sociologia, da pedagogia, da antropologia,...) e como um processo interactivo e dinâmico que se desenrola ao longo da vida e em todas as circunstâncias. Admite-se, com efeito, que os fenómenos educativos não acontecem isoladamente, nem no indivíduo, nem fora dele, pois nada é circunstancial, mas interdependente. Na realidade, tal como afirma Bachelard, “não há fenómenos simples; pois o fenómeno é um tecido de relações. Não há uma natureza simples, substância simples; a substância é uma contextura de atributos. Não há ideias simples (...) deve ser inserida, para ser compreendida, num sistema complexo de pensamentos e experiências” (1986:105).

Fazendo a economia das referências até aqui expressas sobre as influências das várias correntes pedagógicas, no panorama da EPE, em

⁷⁶ Para a discussão dos trabalhos destes autores ver respectivamente: *La Reproduction*; *L'école Capitaliste en France*; *La mystification en pédagogie*.

Portugal, a argumentação construída parece-nos contribuir para a sistematização da influência das relações que a pedagogia, pela sua força, tendem para a ritualização das práticas educativas que entre nós se foram instituindo. Quer isto dizer, que a restituição deste processo socio-histórico, ainda que breve, visa fundamentalmente identificar as tendências globais que poderão ser (são) particularmente influentes na produção das práticas educativas dos educadores e/ou dos modelos curriculares. Esta tomada de consciência, mesmo correndo o risco de simplificar uma realidade complexa, significa que o que está verdadeiramente em causa são as condições da sua significação e das relações que favorecem a emergência de determinadas práticas educativas e tendem a estruturar a diversidade das opções existentes.

1.1. Os paradigmas científicos

Segundo Morin, o paradigma é “um tipo de relação lógica (inclusão, conjunção, disjunção, exclusão) entre um certo número de noções ou categorias – mestras”, isto é, “o paradigma privilegia certas lógicas em detrimento de outras, e é por isso que um paradigma controla a lógica do discurso (1991:135). A influência dos paradigmas científicos em educação, não obstante encerrar em si uma coerência de princípios, no seu interior, tem implicações no campo da acção pedagógica, mercê da sua diferenciação conceptual, significativamente distinta. Admitindo concepções diferentes do ensinar e do aprender, e diferentes papéis para educando e educadores, cada um dos paradigmas reflecte, portanto, determinados pressupostos psicológicos, sociológicos e ideológicos, determinadas concepções da fundamentação curricular e perspectivas diferentes do estatuto da criança na relação pedagógica com que convive.

De facto, a pedagogia não é imune à influência dos paradigmas socioculturais e, neste sentido, as questões pedagógicas não funcionam num vazio de orientações e de referentes epistemológicos e ideológicos. Assumida esta proposição, o que se pretende enfatizar é que as concepções sobre o *que* é a educação, ou aquilo que *deve ser*, tal como foi afirmado, perfilam uma ligação à intenção orientadora que conduza a forma como é praticada, quer nos grupos quer nas instituições sociais, e que introduz sempre num domínio específico e complexo das relações de poder. Sugere-se, assim, que existe uma inter-relação entre o epistemológico e o sociocultural, porquanto as suas espessuras dinamizam e, de alguma forma regulam, o campo pedagógico em análise.

Neste ponto da discussão, podemos alinhar com Esland (1997) e acentuar a existência de dois paradigmas pedagógicos que se estruturam em duas vertentes, muitas vezes designadas, respectivamente, em pedagogia como “fechada” e “aberta”. O primeiro paradigma, mais tradicional, o paradigma psicométrico, orienta-se pela objectividade (do conhecimento e do aluno) e centra-se nos produtos da aprendizagem. Nesta perspectiva, o aluno é tido como objecto de socialização de outros.

Este paradigma admite explicitamente a influência do Darwinismo Social e da Psicologia Psicométrica, cujas tendências referenciam uma concepção de natureza humana como intratável, e do indivíduo com uma "fraca capacidade de responsabilização social" (Esland, 1977), profundamente coerente com uma educação⁷⁷ que controla as tendências anti-sociais dos indivíduos ou grupos e modifica e adequa o seu comportamento a padrões de conduta estabelecidos. A confluência destes pressupostos representa uma prática pedagógica necessariamente firme e autoritária, voltada para métodos didáticos coercivos, que a subordinam (enquanto processo de socialização) à normatividade instituída, confiando ao educador/professor uma autoridade essencialmente disciplinadora e que centraliza em si o poder e o saber. Nesta perspectiva, ao regular o processo, afigura-se como um "manipulador de estímulos e dos reforços e o aluno reage às solicitações como aquele cujo comportamento está completamente sob a dependência de estímulos externos" (Postic, 1990:9).

De facto, o que está genericamente em causa é uma pedagogia tradicional⁷⁸, que deposita na escola a responsabilidade de corrigir as tendências anti-sociais, por via de um processo natural e disciplinador que favorece a modelação e a distribuição do conhecimento pelos alunos. Em síntese, este paradigma é atravessado por uma relação pedagógica modelante, inculcadora e distanciada da experiência vivida, desvalorizando a "intervenção da vontade e das características da personalidade do aluno" (ibidem:36), cuja capacidade é tida como estática e passível de ser medida. O processo de formação é reduzido a um processo passivo, colectivo, imposto a todos os alunos em conjunto, ignorando as suas concepções e participação activa na construção de saberes. E o sucesso é, assim, definido em termos da adição de conhecimentos, num processo cumulativo que está longe de proporcionar situações de interacção teoria prática.

O segundo paradigma, o paradigma fenomenológico, cujos pressupostos assentam na subjectividade do aluno, concedem relevância aos

⁷⁷ Durkheim trabalha a matriz do saber pedagógico e apresenta a seguinte definição de educação "A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não amadureceram para a vida social. O seu objectivo é suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que, não só a sociedade política no seu conjunto, como o meio especial a que ela esteja particularmente destinada, reclamam dela (1999,21-31)".

⁷⁸ Entre nós, a pedagogia tradicional foi evidente e operativa, no período do Estado Novo, que permaneceu amarrado a uma concepção da natureza má e deficitária da criança, agravada por vezes pelo meio em que estava inserida.

processos de aprendizagem, vendo a criança como sujeito e agente da formação de outros. A sua matriz conceptual contrasta com o paradigma anterior (pautado por pressupostos e organização psicométricas) e referencia os Modelos Humanísticos⁷⁹ e de Reconstrucionismo Social.

A lógica da sua organização contempla uma visão da aprendizagem como um todo holístico, relacionando as diversas áreas do saber localizadas no seu contexto sócio-histórico e considerando a relação com a sua experiência e vida quotidiana. O essencial deste paradigma repousa, assim, num "conceito activo da mente" (Esland, 1977) e em consequência "nos processos de conhecimento e organização do sentido em largos esquemas do conhecimento" (*ibidem*). Trata-se de um registo que denuncia, por um lado, o papel da criança como agente activo do processo, permitindo-lhe um "maior controlo sobre a estruturação do seu próprio currículo (...) e um controlo maior do seu ritmo e aprendizagem" (*ibidem*). Por outro lado, configura o educador/professor como um guia, animador, facilitador e catalizador, que propicia situações de aprendizagem nas (e com as) situações de vida e que, por isso, se distancia do papel de mero instrutor.

Ainda neste contexto, parece incontornável dar expressão às pedagogias não-directivas que endereçam ao professor o papel de favorecerem o despoletar na criança a complexidade crescente. Deste modo, o uso desta pedagogia surge como uma forma de fazer a criança crescer de forma consciente, procurando levá-la a envolver-se, auto-responsabilizar-se e a auto-avaliar-se.⁸⁰

⁷⁹ No âmbito do Modelo Humanístico, salienta-se a sua dimensão fortemente centrada na criança, tida como naturalmente boa, e cujo fundamento remete para Rousseau. De facto, o ensino - aprendizagem centrado nos sujeitos, bem como as preocupações com as suas características, no sentido dos processos serem adaptados ao seu desenvolvimento, articulando a escola com a comunidade, parece ter promovido a construção da "Escola Nova", que se pauta pelo desenvolvimento integral da criança enquanto tal.

⁸⁰ Parece oportuno referir que a Escola de Summerhill, pela mão de A. Neil, surge em 1924, perseguindo a ideia de que o fim da educação é saber viver, ser e sentir, num ambiente de livre expressividade que procura ultrapassar a antinomia coacção - amor.

Para uma clarificação da forma como se estruturam os diferentes paradigmas que temos vindo a definir, apresenta-se, na página seguinte, a título ilustrativo e de forma sumária, as suas principais dimensões através do Quadro2.

Quadro 2- Características da Relação Pedagógica em Diferentes Paradigmas Científicos.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA						
	EDUCADOR	CRIANÇA	PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	SABERES	AValiação	INVESTIGAÇÃO
PSICOMÉTRICO	<ul style="list-style-type: none">- Transmissor, técnico-mecanicista- Reprodutor do programa/saber.- Detentor de competências técnicas e de adequação aos comportamentos.- Lidera o processo.- Avalia os conteúdos adquiridos.	<ul style="list-style-type: none">- Objecto de socialização de outros (matéria-prima a transformar).	<ul style="list-style-type: none">- Aprendizagem passiva.- Orientação por uma racionalidade técnica que controla os comportamentos de ensino-aprendizagem.- Relação assimétrica entre criança e educador.- Centrado na memória e nos resultados.- Pedagogia "fechada".	<ul style="list-style-type: none">- Objectivos, cumulativos e obrigatórios, independentemente do contexto.- Centrados no educador.- Ruptura com o conhecimento vulgar e subjectivo.- Positivismo conceptual.	<ul style="list-style-type: none">- Controlo quantitativo do corpo de conhecimentos específicos.- Avaliação sumativa orientada para a predição e controlo.	<ul style="list-style-type: none">- Laboratorial.- Ruptura com o conhecimento vulgar e subjectivo.
FENOMENOLÓGICO	<ul style="list-style-type: none">- Actor, interventor e (auto)reflexivo.- Detentor de uma flexibilidade e criatividade na aplicação do currículo.	<ul style="list-style-type: none">- Sujeito e agente da sua formação.	<ul style="list-style-type: none">- Aprendizagem activa partilhada.- Favorecimento das aprendizagens significativas sem as reduzir à sistematização e classificação.- Relação simétrica entre criança e educador, baseada no exercício democrático do poder.- Centrado no significado e no processo-interacção social.- Compreensão dos raciocínios subjacentes às práticas dos agentes sociais.- Pedagogia "aberta".	<ul style="list-style-type: none">- Pluridimensionais- construídos socialmente com objectivos globais e flexíveis.- Construção teórica assente numa dialéctica teoria-prática (centrada na criança e no educador).- Cognitivismo-construtivista.	<ul style="list-style-type: none">- Controlo qualitativo.- Avaliação formativa orientada para a compreensão e emancipação.	<ul style="list-style-type: none">- Investigação-acção (a ciência como revalorização do conhecimento do senso comum).

1.2. Os paradigmas curriculares

Spodek (1970) refere que os fins da educação de infância constituem a fonte apropriada do currículo, neste nível de formação. Se atentarmos na especificidade da infância, e na necessidade de lhe dar resposta coerente e adequada, somos de imediato remetidos para a importância de um desenho curricular específico, fundamentado nessas características e que induza ao desenvolvimento integral das crianças movido por princípios de autonomia de emancipação.

O uso do termo “currículo,” além de ser recente no âmbito da EPE, corresponde a uma designação polissémica que, referindo-se “sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver” (Roldão, 1999b:43), assume uma dupla função. Por um lado, a de tornar explícitas as intenções do sistema educativo que, por sua vez, devem reflectir as intenções da sociedade acerca da escola num determinado momento, isto é, *o que ensinar?* Com efeito “esta continua a ser a questão curricular central a que importa responder com clareza, porque é sempre em torno dela que se estrutura o perfil do serviço que a escola, enquanto instituição com uma especificidade que a define, presta à sociedade” (Roldão, 1999a:25). Por outro lado, tem a função de guia para orientar a prática pedagógica, dando resposta às questões *quando ensinar? Como ensinar? E o quê, como e quando avaliar?* Neste sentido, o currículo integra tanto o plano projectado, como a sua operacionalização, mantendo um carácter dinâmico e aberto, o qual implica renunciar a propósitos de unificação curricular e de homogeneização, sustentado numa multiplicidade de fontes de natureza sociológica, psicológica, pedagógica e epistemológica. Dir-se-ia que a incorporação de todas estas dinâmicas reflecte-se “nos conteúdos a ensinar e a aprender, isto é, na dimensão do saber, mas que se amplia às dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros” (Leite, C., 2001:2).

A compreensão do conceito de currículo pela sua ligação inextricável a factores político – administrativos, sociais, culturais e económicos, que o

condicionam e determinam, implica o seu enquadramento no sistema social que a influência, pois corresponde a um tipo de conhecimento que não pode ser desligado daquilo que somos e naquilo em que nos tornamos. Como sustenta Silva, T.(1999:15), “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder, é trajectória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”⁸¹.

No entanto, ao longo do tempo, a noção de currículo, foi adquirindo sentidos diversificados, em conformidade com os paradigmas curriculares de suporte, desde concepções tecnicistas às concepções mais flexíveis e globalizantes, pelo que, “mostrar aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (*ibidem*:14). De acordo com Gimeno Sacristán, as “teorias curriculares convertem-se em diferentes abordagens das concepções sobre a realidade que abarcam e passam a ser formas, ainda que indirectas, de abordar os problemas práticos da educação” (1988:44). Por isso apoiamos Silva, T.(1999:14) quando afirma que, mais do que discutir as múltiplas noções de currículo, importa abordar as questões a que as teorias curriculares procuram dar resposta.

Neste contexto, a organização curricular proposta por Gimeno Sacristán (1988) gira em torno de quatro conceptualizações sobre o currículo, respectivamente: o currículo como súmula das exigências académicas; como base de experiências; como legado tecnológico e eficiente, e como configuração da prática. Tentando ampliar esta abordagem, propomos-nos, ainda, estabelecer uma articulação com a teoria dos Interesses (técnicos, práticos e emancipatórios) de Habermas (1987). Para este autor, o conhecimento é construído na base dos interesses que se vão manifestando a partir das necessidades dos indivíduos face às condições sócio – históricas em que emergem. Estes interesses constitutivos, segundo Habermas, não se excluem uns aos outros, pois neles há um *continuum*, pois traduzem uma etapa diferente do percurso que vai assumindo outras dimensões evolutivas, e que nos colocam a questão da orientação e do sentido dessa mudança, cuja

⁸¹In: Silva, T. (1999). retirado da contracapa.

clarificação passa pela desocultação dos pressupostos político – ideológicos, condição fundamental para que o diálogo não se reduza a subjectividades.

Por sua vez, a proposta de Kemmis (1988) é centrada em três modelos: a teoria técnica, a teoria prática e a teoria crítica, tipologia que iremos adoptar no corpo deste texto e conjugar com a organização de Leite (1997) que amplia esta tipologia de Kemmis (1988), à *teoria do Racionalismo Académico*, ou seja, a teoria que se enquadra numa concepção tradicional da educação e da escola. São estas quatro teorias que aqui caracterizamos.

A *teoria do racionalismo académico tradicional*: esta perspectiva obedece a uma racionalidade que entende o currículo como estrutura organizada de conhecimentos, como um conjunto de saberes a transmitir verticalmente pela escola, numa lógica academicista que privilegia a repetição e memorização. Esta concepção atribui à escola e aos professores (actores principais neste processo) uma função transmissiva dos saberes hegemónicos a preservar e a inculcar nas novas gerações, para que eles sejam adquiridos e reproduzidos. Nesta lógica, espera-se que as crianças/alunos os captem e arquivem sem no entanto questionarem as realidades que lhe são inerentes. Esta “lógica de reprodução e aprendizagem da submissão” (Leite, 1997:28) associa-se à lógica do currículo tradicional, centralizado, baseado num saber instrumental organizado num somatório de disciplinas ou de conteúdos e que vai de encontro à ideia defendida por Bordieu e Passeron (1997), na qual o currículo corresponde a um instrumento de reprodução, através do qual se exerce uma “violência simbólica”. Esta postura, mercê dos seus pressupostos, tidos como únicos, e do seu conseqüente desfasamento perante as transformações sociais, tem sido alvo de críticas que colocam em causa não só a orientação da escola mais voltada para o ensino do que para a aprendizagem, como também o papel tradicional do professor “enquanto recurso único de ensino” (Leite, 1997:28), e tem dado origem a orientações que privilegiam tanto os alunos/crianças como sujeitos de aprendizagem, como os processos de aprendizagem.

A *teoria técnica*: seguindo ainda na linha dos interesses técnicos de Habermas (1987), ligado às ciências experimentais, pressupõe uma orientação curricular aqui presente pautada por uma racionalidade instrumental e concebe o currículo como um processo tecnológico e “prescritivo da instrução e

regulador dos objectivos a atingir, objectivos esses que constituem ponto de partida determinante dos processos e dos fins a alcançar” (*ibidem*:29), propostos centralmente, e que é congruente com a existência de exames como controle do investimento feito com a instrução, bem como com a ideia de currículo contruído “à prova do professor”.

A educação, nesta perspectiva, privilegia o *como ensinar* e configura um sistema altamente burocratizado, com directrizes a cumprir e onde estão presentes barreiras à livre comunicação. Neste enfoque, a relação teoria – prática não é assumida de forma interactiva, sendo a prática vista de uma forma dedutiva e como sendo uma aplicação da teoria. Por sua vez, o professor/educador é considerado um técnico, um especialista, cuja função é fundamentalmente operacionalizar os objectivos que exteriormente se definem para a formação. Este modelo põe assim de lado a importância de serem desenvolvidas as capacidades de análise crítica e do aprender a ser. De acordo com Leite (1997), esta perspectiva restritiva da educação encerra em si contradições “entre a tecnicização e a desumanização dos actos educativos”, distanciando-se, contudo do modelo tradicional anterior, na medida em que concorreu para a valorização da acção dos alunos (pese embora a sua orientação mecanicista, individualista e homogeneizante) e para a emergência de ciências relacionadas com o acto de ensinar (*ibidem*:30).

A *teoria prática*: relaciona-se com os interesses práticos de Habermas (1987), que favorece um conhecimento do tipo interpretativo capaz de clarificar as condições inerentes à comunicação e aos diálogos. Este tipo de conhecimento, segundo Habermas, só será consistente quando clarifica as condições sociais, culturais ou políticas dominantes que a limitam, dado que as explicações subjectivas dos significados estão também limitadas pelos contextos que condicionam quer as intenções individuais quer as condições da sua produção. Nesta perspectiva, inscrevem-se as ciências hermenêuticas ou interpretativas, que por natureza são mais descritivas e interessadas na compreensão mútua e intersubjectiva, e cuja validade não é a verdade mas sim a honestidade dessas mesmas interpretações. A ênfase desta perspectiva, no campo educativo, traduz a ideia de currículo como um conjunto de experiências de aprendizagem, não conciliável com uma definição prévia dos objectivos a atingir. Dito de outro modo, “valoriza-se a importância da prática, uma vez que

se aceita o currículo como sendo constituído também pelos aspectos que decorrem das realidades vividas e que, por isso, o vão configurando de formas não possíveis de prever e de expressar rigorosamente à partida” (Leite, 1997:32).

A *teoria crítica*, neste enquadramento, é situada no interesse emancipatório de Habermas (1987), que dá origem às Ciências Críticas. A sua linha de força é marcada pela vinculação às exigências de um conhecimento emancipador cujo alcance aponta para as condições intelectuais e materiais inerentes às formas de comunicação e interacções sociais que ultrapassam as preocupações com os significados subjectivos. Estes interesses sustentam uma postura activa, implicada na transformação social, pautada por processos reflexivos sob o ponto de vista do contexto sócio-cultural, bem como da sua própria constituição afectiva e emocional e configuram também uma articulação teoria-prática, permitindo ultrapassar as limitações inerentes à contaminação ideológica.

Neste sentido, a educação é vista como um processo de transformação social, ligado à desocultação dos valores. Do ponto de vista curricular, o currículo não é concebido como um programa mecanicamente aplicado, ele passa a ser objecto de construção colectiva. O currículo é tido como um processo activo, como reconstrução social ligado ao contexto, isto é, centrado na inserção social, atendendo à multidimensionalidade e complexidade das situações. O professor, por sua vez, não é só um prático, dono do seu ofício, ele tem preocupações que orientam para a acção. Quanto ao saber (diversificado), esta perspectiva evoca-o como um dispositivo de emancipação, no qual os sujeitos intervenientes são agentes de formação em torno de práticas libertadoras e de intervenção social, recuperando a sua importância enquanto pessoas humanas e exercendo democraticamente o poder.

Acresce ainda referir, no quadro destas ideias, que esta posição convive com a imprevisibilidade e com o conflito. Trata-se, pois, de uma visão que privilegia fundamentalmente o desenvolvimento do pensamento crítico, a recuperação do sujeito, e se associa ao questionamento do currículo (ao nível dos pressupostos que o sustentam, e ao nível das suas práticas), tendo em vista ultrapassar as relações de dominação e subordinação sociais.

Em síntese, pode reafirmar-se o reforço das preocupações ligadas à desocultação das ideologias, dos valores, de que se apropriam os actores, tornando-os críticos e fazendo da educação um processo de transformação, tendo em vista a construção de um quadro emancipatório. Esta lógica é, neste sentido, congruente com a existência de profissionais reflexivos, emancipatórios e críticos, que se apropriam da prática, analisando os valores que a suportam e ultrapassando as tensões e contradições por via do diálogo crítico.

No seguimento destas ideias, e nesta abordagem do currículo, enquanto processo activo transformador, parece então presente um potencial que caminha para uma educação de inclusão e de não exclusão. Nesta lógica o professor não se restringe ao seu *métier*, sendo alguém que orienta a sua acção por referenciais sociais estruturados em processos de diálogo que conduzem à emancipação. O professor é, assim, um mediador do conhecimento e das relações na construção curricular, tendo um papel mais activo e militante, que o distingue do mero prático. Finalmente, importa realçar que se trata de um campo de problematização e aprofundamento constante de cada um e de todos através do currículo. Por isso, nesta concepção de educação, enquanto processo de transformação, o currículo está ao serviço das pessoas.

1.3. Nas pisadas de um paradigma crítico

Considerando o processo de transição paradigmática da nossa sociedade actual, fruto da situação de crise do paradigma dominante, e da crise da modernidade, neste ponto e tendo em vista complexificar a nossa discussão, convocamos, para este espaço, a proposta desenvolvida por Sousa Santos (1999), apelando a uma “postura pós – moderna inquietante ou de oposição” (*ibid*:204), solidamente ancorada num alargamento das racionalidades que reabilite emancipatoriamente o senso-comum. Com efeito, trata-se de dimensões epistemológicas distintas da concepção positivista de teoria, que reconhecendo a subjectividade como subsidiária de toda a acção humana, justificam a necessidade de mudar as relações, de passar da relação sujeito-objecto para a criação da relação sujeito-sujeito baseada na reciprocidade, solidariedade e participação.

Na esteira destes enunciados, a questão passa a dizer respeito a uma possível reconfiguração alternativa, capaz de derrubar as fronteiras com que a ciência moderna dividiu e mesmo encerrou a realidade. Queremos com isto dizer que “enfrentamos problemas para os quais não há soluções modernas” (*ibidem*), axioma este que, segundo o autor em referência, sustenta dois posicionamentos distintos. Por um lado, uma postura designada como a “pós-modernidade reconfortante” que crê que esta situação significa que não há problemas modernos. Por outro lado, a segunda designada como a “pós-modernidade inquietante” ou de oposição, que veicula a ideia da “disjunção entre a modernidade dos problemas e a pós – modernidade das soluções” (*ibidem*), como ponto de partida para uma reconfiguração alternativa crítica.

Deste modo, esta perspectiva prolonga-se numa visão essencial, a ideia do “conhecimento-emancipação”, pois, perante as contradições da realidade actual, complexa, pautada pela exaltação dos direitos humanos e em particular os de cidadania na fase de transição paradigmática que vivemos, a solução parece passar por elevar a conhecimento àquilo que foi marginalizado, nomeadamente a solidariedade, uma vez que o conhecimento só é importante se for partilhado. Para isso, Sousa Santos apresenta um novo quadro, no qual propõe a articulação das características da modernidade e da pós-modernidade, expressas num conjunto de polaridades, a saber: “do

monoculturalismo/multiculturalismo; da peritagem heróica ao conhecimento edificante; da peritagem heróica ao conhecimento edificante; da acção conformista à acção rebelde”.

Estes pólos⁸² constituem-se como motores de investigação e da crítica, susceptíveis de produzir outros saberes, pois questionando a hegemonia incondicional do saber científico que marginaliza outros saberes, pretendem ultrapassar as limitações da racionalidade instrumental que envolvida por um consenso relativamente aparente e de carácter repressivo, está muito mais orientada para a adaptação do que para a mudança. Assim, e em detrimento do conhecimento analítico, generalizável, e da hiperracionalidade económica, orientado para a regulação e não para a transformação, o conhecimento – emancipação, é pautado por uma dimensão utópica e apoiado em condições de resistência criativa como referência incontornável para a mudança.

Trata-se de uma forma de conhecimento que não parte de um consenso estabelecido *à priori*, que insiste na pluralidade, que aceita outras formas de conhecimento, que critica a neutralidade axiológica a favor de uma ciência implicada, e que conta com a implicação e envolvimento do investigador, cuja postura crítica é vigilante, quer das práticas quer das discussões teóricas e onde, conseqüentemente, se cruzam questões políticas e de poder. Este novo paradigma faz cair a máscara da neutralidade e da objectividade, e configura uma acção colectiva orientada para a emancipação do senso-comum, assente

⁸²Segundo Santos, 1999), a conjugação das polaridades, é assim traduzida: I) do monoculturalismo / multiculturalismo: o silenciamento a que, pela cultura hegemónica da modernidade foram reduzidas as outras formas de saber, cede lugar a uma perspectiva pautada pela solidariedade, que reconhece o outro na sua diferença e como produtor de conhecimento. A tónica é colocada na incorporação da teoria da tradução, que origina quadros de inteligibilidade propiciadores de um diálogo entre culturas. Trata-se daquilo a que o autor chama “hermenêutica diatópica” e que torna possível concretizar a tendência multicultural do conhecimento – emancipação. II) da peritagem heróica ao conhecimento edificante: enquanto o conhecimento da ciência moderna é validado pela objectividade, facticidade e rigor, isto é, independente das condições que o possibilitaram, no domínio do conhecimento-emancipação questiona-se esta naturalização explicativa do real, e preconiza-se um conhecimento que é conquistado. Defende-se que todo o conhecimento é contextualizável, de cariz intersubjectivo, descritivo e compreensivo. Esta concepção integra, então, os juízos de valor, as crenças, pois “os fenómenos sociais são condicionados historicamente e culturalmente determinados” (Santos, 1993:20). Nesta medida o esforço do cientista social crítico vai no sentido de “maximizar a objectividade e minimizar a neutralidade “ III) da acção conformista à acção rebelde: os quadros analíticos e teóricos veiculados pela teoria crítica têm por base a dicotomia estrutura/acção. No entanto, e embora se reconheça a utilidade desta dicotomia, a verdade é que “as acções e as subjectividades são tanto produtos como produtores dos processos sociais”, isto é, somos simultaneamente objectos e sujeitos da história. Nesta medida, a teoria crítica pós – moderna centra-se na dualidade entre a acção conformista e a acção rebelde. Em detrimento da resignação, aposta-se na rebeldia, pois esta é a postura que nos permite afirmar e comprometer eticamente no processo de transformação social, e que é necessário promover. Esta aposta na rebeldia significa a verdadeira alavanca para nos despertar a curiosidade epistemológica e que nos arma relativamente ao poder hegemónico e ao excesso de racionalidade.

num processo dialógico, decisório, que transforma os grupos objectos nos grupos sujeitos, moderando não só a ruptura com o senso-comum, como valoriza, também, as dimensões emancipatórias de uma ruptura epistemológica.

Dir-se-ia, face às realidades do tempo presente, que a reinvenção de uma alternativa crítica, ou a reinvenção da teoria crítica, parafraseando Sousa Santos, é uma tarefa urgente, tendo em vista o desenvolvimento de quadros analíticos alternativos que dêem sentido às lutas sociais, políticas e culturais que enfrentamos nesta fase de transição paradigmática. Dito de outro modo, trata-se da produção de um conhecimento para modificar a realidade e transformar os actores, e, na esteira de Freire (1997:88), de constatar para mudar, denunciar as situações desumanizantes para anunciar a sua superação, ou seja, o nosso sonho, a nossa esperança.

Face a esta proposta, parece-nos possível retirar potencialidades formativas de uma reflexão do campo educativo sobre as práticas no contexto escolar global, o que envolve tanto a organização no seu conjunto, como as relações que se estabelecem com o mundo exterior. É certo que, o momento actual não será propriamente de falência da estrutura escolar, e, embora seja consensualmente reconhecida a crise da educação (dos saberes dos professores, das relações pais famílias e de autoridade), ela representa a crise dos modos de pensar a educação e de a pensar cientificamente.

Nestes termos e dado que no paradigma dominante a educação se estruturou em dicotomias (escolar/não escolar, teoria/prática, indivíduo/social, objectivo/subjectivo, desenvolvimento/envolvimento), registando uma descoincidência entre as matrizes teóricas e o campo empírico, em que o currículo se afigura, na maior parte das vezes, ligado a um saber prescritivo com vista a construir saberes práticos a partir de saberes teóricos, torna-se fundamental ultrapassar esta racionalidade instrumental, superando as dicotomias que permeiam o campo educativo.

O desenvolvimento desta proposta, na área da educação, marcada no tempo presente por uma profunda mestiçagem e por uma multitemporalidade, implica, a nosso ver, entender nos défices, vantagens epistemológicas acrescidas, reinventando os modos de se pensar a educação. Isto pressupõe

então, e num registo da utopia, um esforço de articulação de tais dicotomias, por via de um trabalho de mediação, pois, embora descoincidentes, estas realidades dicotómicas são também complementares. Esta perspectiva, referenciada aos contextos educativos, é congruente com a ideia de que a acção pedagógica embora se apresente num registo dilemático, faz as coisas simultaneamente. Concretamente sugere-se que a triangulação educadora/criança /saber tem de ser trabalhada analiticamente, considerando as situações de relação em que cada elemento do triângulo tem propriedades simultaneamente de sujeito e de objecto. Assim, a ideia de intermediação coloca-se essencialmente do ponto de vista da relação pedagógica que é tida como humana e em que os seus constituintes também o são. No quadro destas ideias, a tarefa educativa, associa-se a um projecto gerador de diálogos, de consensos de valores na base da confiança e capazes de estruturar a acção colectiva, o que não deixa de ser utópico. Isto, naturalmente, acarreta para o processo pedagógico novas formas de participação, solidariedade em que a autoridade da educadora se baseie numa legitimidade democrática, e em que ao Jardim de Infância se articula com a comunidade e consequentemente em favor do pilar da emancipação. Não se trata de um estado de continuidade nem de ruptura completa, mas sim de se instituírem práticas no domínio sócio – crítico, “ampliando e diversificando as fontes legítimas de saberes e a coerência necessária entre o saber fazer e o saber pedagógico” (Freire, 1997:13). Ou seja, trata-se de estabelecer, tal como nos momentos de transição, momentos de ruptura e momentos de continuidade de modo estruturado e determinado.

Deste modo, o sentido do currículo não reside na sua aplicação, mas nos saberes de que são portadores, o *porquê e para quê*, que, de resto, são questões que implicam a interdependência entre as matrizes dicotómicas em debate e que permitem combinar subjectividades. Além disso, alicerçam propostas de intervenção significativas para a formação e socialização das crianças instigando continuamente a sua curiosidade, ao mesmo tempo que fundamentam o desenvolvimento da profissionalidade docente, assegurando também o desenvolvimento harmonioso de valores contraditórios, em ordem a uma educação pré-escolar que se orienta para e por valores democráticos e de cidadania.

E, porque o conhecimento-emancipação interroga prospectivamente, legitimando esperanças, ao cobrir um largo horizonte de reflexão, ele é fonte de possibilidades para quem o persegue e propicia instrumentos de análise e incitação reflexiva susceptível de apoiar uma prática e uma cidadania que se pretende conscienciosa e crítica, isto é, responsável. Contudo, não será por demais registar a questão subjacente a esta discussão: quais os limites éticos da nossa actividade enquanto profissionais (educadoras), e nomeadamente ao nível da formação, isto é, como construir uma objectividade assente em intersubjectividades?

2. Dos modelos pedagógicos

Quando se fala em sistematização da prática pedagógica das educadoras de infância e se atenta nas características muito próprias do vocabulário da EPE, distintas dos outros graus de ensino (Silva, 1989:5), somos, de imediato, remetidos para os modelos a que tem andado sempre associada e que, ainda hoje, influenciam a acção pedagógica destas profissionais.

Face a este quadro, e sendo nossa intenção, neste ponto, reflectir sobre os modelos pedagógicos curriculares, é de realçar o sentido, que, neste domínio, envolve a definição do termo modelo. Segundo Postic, modelo é “uma construção teórica a provar experimentalmente ou que suscitará novos tipos de comportamento” (1990:49). Para Bairrão e Vasconcelos, “entende-se por modelo em educação pré-escolar um conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino-aprendizagem em crianças em idade pré-escolar” (1997:15). Por sua vez, Silva, M.I.L. (1989) associa o termo à “construção teórica que representa uma determinada prática que nos referimos ao usar a expressão <<modelo educativo>>, (...) que exige distância da prática concreta, sem deixar de a reflectir e representar.” Esta autora refere, ainda, serem vários os campos científicos que utilizam este termo e cita Ferry (1983) quando conceptualiza modelo como modo de formalização, cuja função é descritiva e explicativa. Uma construção teórica que sistematiza um processo, visando mostrar a especificidade do seu funcionamento e a sua lógica interna” (*idem*:6).

O sentido que orienta, na nossa discussão, a noção de modelo, repousa na ideia de que os modelos são conjuntos coerentes de referências nas quais assenta o trabalho da educadora e a relação pedagógica; não são guias, nem receituários ou manuais, pois caso assim sejam entendidos, parece-nos deixarem de ser pedagógicos para serem apenas modelos. Isto porque, a nosso ver, qualquer que seja a prática pedagógica tem sempre implícita uma determinada orientação, um modelo subjacente, embora muitas vezes sem disso ter consciência.

Efectivamente, “não há uma única maneira correcta de educar todas as crianças em todos os contextos sociais”, contudo, traçar os destinos de uma acção pedagógica movida por propósitos de coerência implica ter presente que “a adequação de diferentes modelos curriculares depende das crianças, dos educadores e do contexto”. Estas referências subentendem que um modelo educativo indicia a explicitação de quatro componentes essenciais, a saber: valores e teorias científicas em que se baseia, as características do ambiente institucional em que se desenvolve, os conteúdos e métodos utilizados e as formas de avaliação (Evans, 1982).

Compreende-se, por isso, que a adopção de um modelo pedagógico, no seguimento das ideias que temos vindo a apresentar, não pode ser encarada como um processo neutro, pois é um processo construído que revela uns aspectos em detrimento de outros, condicionado pelas ideias implícitas ou explícitas dos profissionais acerca do desenvolvimento e da aprendizagem, e da acção pedagógica. Deste modo, a conceptualização destes pontos, na sua acção pedagógica, denuncia a racionalidade da educadora e em consequência equaciona a possibilidade da sua análise.

Na verdade, parece possível afirmar-se a aceitação de que as teorias psicológicas (correntes socio-maturacionistas, comportamentalistas e cognitivo – interaccionista) e de forma particular as que fornecem um quadro explicativo da aprendizagem e desenvolvimento, se constituem como base de sustentação teórica da actividade do educador, determinando em consequência a hierarquização dos objectivos (globais e específicos), o planeamento curricular, a organização e consecução das diferentes actividades bem como a escolha dos critérios de avaliação.

A esta luz, se poderá compreender que equacionar a acção pedagógica da educadora implica, mesmo que implicitamente, uma teoria acerca do desenvolvimento e da aprendizagem, bem como a consideração das relações que se estabelecem com as funções que se atribuem à EPE, tendo em conta a variedade dos contextos socioculturais e das populações abrangidas. Nestas circunstâncias, a natureza do currículo, posto em prática pelos programas existentes, é assim também diversa. A tónica pode ser colocada em diferentes ângulos: I) na preparação para a escola; II) no desenvolvimento sócio-emocional; III) no desenvolvimento cognitivo independente da preparação para

a escola; IV) em vários destes aspectos. É evidente que estas funções não são mutuamente exclusivas, todavia as orientações neste campo, ou a ausência delas, determinam a opção por um determinado modelo curricular e pedagógico.

É neste quadro, e perante o reconhecimento da diversidade dos modelos de acção educativa⁸³, que se propõe uma incursão em torno dos modelos que mais frequentemente têm suscitado maior adesão dos profissionais⁸⁴:

O modelo dos Jardins – Escola João de Deus – conta com uma longa tradição em Portugal e configura uma especificidade muito própria, cujas raízes provêm dos trabalhos de Froebel, Montessori, Decroly, e são ainda inspirados em ideais da chamada Escola Nova. Trata-se de um modelo assente numa concepção curricular fortemente orientada para as aprendizagens formais (leitura escrita e aritmética) como forma de desenvolver aptidões, preparando a criança, enquanto objecto de socialização determinada socialmente⁸⁵, para a vida académica. A sua prática é altamente estruturada dentro de um horário e antecipadamente programada, cabendo ao educador uma intervenção activa, directiva e transmissiva de um saber que se foi acumulando. Estas duas relações, a nosso ver, neste modelo, articulam querem *o ensinar*, quer *o como ensinar*, e nesta medida tendem a conciliar, por um lado uma opção curricular situada entre “uma concepção tecnológica de produção” e uma outra “como estrutura organizada de conhecimentos” (Leite, 2002). Dir-se-ia, que nos seus aspectos mais imediatos este modelo se pauta pela normativização, voltados para práticas que servem directamente as exigências sociais, perspectivando o currículo como instrumento de transmissão, aquisição e preservação do saber existente, assumindo como fundamentais métodos, estratégias e técnicas. Queremos com isto dizer que, por referência às teorias curriculares que

⁸³ No nosso país, a inexistência de um currículo formalmente estabelecido, favoreceu a emergência de uma diversidade de opções metodológicas, por parte dos profissionais, que traduzem característica “marcadamente definidas dentro duma determinada corrente pedagógica. (M.E, 1996:39) “recorrendo a vários modelos teóricos de referência e a um conjunto de práticas não reflectidas através da formação” (Kamii, 1971).

⁸⁴ Sobre os Modelos Curriculares em Educação de Infância, apontamos como referente a considerar Formosinho (1996), identificado na Bibliografia.

focámos atrás, o lugar deste modelo se situa entre a perspectiva do *racionalismo académico* e a perspectiva *técnica*.

A *pedagogia de projecto* – caracteriza-se pela sua adesão aos princípios das teorias humanistas e sociomaturacionistas e é inspirado nas ideias de J. Dewey e definido pedagogicamente por Kilpatrick. A sua consecução parte das motivações concretas das crianças, devidamente contextualizadas, e assenta numa concepção curricular flexível ou, dito de outro modo, num plano de acção que tende a ser simultaneamente fim e meio da formação, normalmente construído à medida que se vai desenvolvendo, pelas crianças e pela educadora.

Esta prática pedagógica, em coerência com uma lógica emancipadora e emancipatória, tem como seu objectivo a promoção da autonomia, da criatividade, do espírito crítico e da socialização da criança, e as suas actividades principais são: pintura, modelagem, contar histórias e brincar ao “faz-de-conta”. É o modelo que parece ser mais adoptado no contexto português, muito embora não seja “uma verdadeira aplicação do “project method” (Kilpatrick, 1918), a qual é uma metodologia “centrada na resolução de problemas”, iniciando, assim, as crianças aos princípios, etapas e faseamentos do método científico” (Bairrão e Vasconcelos, 1997:17).⁸⁶

⁸⁶ Este método de trabalho de projecto é integrado nos currículos de educação de infância das Escolas de Reggio Emilia (Itália) e “cada projecto envolve normalmente um grupo de 4 a 6 crianças que se juntam para estudar, investigar um tópico ou um tema de interesse comum” (Lino, 1996:122). Actualmente, no nosso país, o modelo Reggio Emilia está a ser contextualizado no âmbito do Projecto Infância, da Universidade do Minho. Este modelo movido por propósitos de uma educação activa, “resulta de uma colaboração entre crianças, educadores, pais, artista plástico e pedagogo”, promovendo relações de interacção e comunicação. A filosofia deste modelo é perpassada pelos conceitos de ética e estética, o que significa que a arte corre a par com o currículo. Nesta perspectiva, o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, na qual, a criança tem um papel activo na sua socialização co-construída com o grupo de pares. Isto é, o conflito cognitivo é tido como parte integrante do desenvolvimento da criança, fazendo deslocar o plano pedagógico para o plano cultural. Ao educador cabe uma postura activa (sem ser intruso) no apoio intencional e sistemático, tendo em vista, a adequação das actividades educacionais, bem como o desenvolvimento das competências das crianças. Na organização do ambiente educativo, o espaço é considerado o terceiro educador, com carácter flexível sendo usado para documentar o processo vivido ao longo de cada projecto. A configuração espacial, (da responsabilidade dos educadores, pedagogistas e, arquitectos e pais e crianças) faz-se em áreas, e dispõe ainda de um espaço amplo e fundamental, a piazza, comum a todas as salas e onde decorrem diversas actividades de jogo simbólico. As áreas existentes determinam o tipo de equipamento e atendem ao contexto cultural da comunidade. Por seu turno, o tempo é organizado em função dos projectos, contemplando horários adequados quer às actividades de pequeno, quer de grande grupo, em workshops, e focaliza-se sistematicamente, na representação simbólica, proporcionando oportunidades de diferentes formas de interacção, nomeadamente, entre pais e educadores. A planificação baseia-se na definição de objectivos gerais flexíveis adaptados às necessidades e interesses das crianças, baseada em hipóteses e sustentada num trabalho em equipa.

De forma geral, dir-se-ia, em nosso entender, que a *pedagogia de projecto*, privilegia os instrumentos do conhecimento, e, enquanto maneira de um determinado fazer pedagógico, reflectem uma orientação que encara a criança como agente social concreto, tomando por referência as relações reais (interpessoais ou intersubjectivas) entre o grupo de pares e o seu meio de vida social. Esta perspectiva, embora configure um interesse *no que ensinar e como fazer*, coloca a tónica, essencialmente, *no porquê e para quê ensinar e fazer*. Por outras palavras, assume contornos de uma aprendizagem activa e reflecte a ênfase da inserção social e a abordagem global e pluridisciplinar das situações, situada na linha de um paradigma curricular crítico, que ao reconhecer a educação como acto social, focaliza o currículo como reconstrução social.

O *modelo do Movimento da Escola Moderna* - constitui um modelo inspirado nos princípios e nas práticas de educação de Freinet e que em Portugal na sequência de um processo de formação cooperada de docentes, cuja estrutura de procedimentos é por analogia transportada para as escolas. O seu objectivo principal é a socialização da criança bem como o desenvolvimento do pensamento lógico e as iniciações à leitura e escrita através dos "métodos naturais". Os pressupostos básicos do processo educativo são a constituição de grupos de crianças verticais e não por níveis etários, assegurando a heterogeneidade geracional e cultural. Sustenta-se num clima de "livre expressão", cabendo ao educador dinamizar a participação das crianças tanto na planificação das suas actividades como na sua avaliação. A organização da classe é assente numa lógica de cooperação onde se recorre ao trabalho individual quer ao de grupo, de acordo com os interesses da criança.

Neste sentido, este modelo curricular globalizante, transdisciplinar e centrado na criança, embora recorrendo a um plano e/ou conteúdos para a acção e as situações reais vividas, integra a imprevisibilidade e o conflito, articulando necessidades e interesses de cada criança (individuais) e do grupo (colectivos), em torno de práticas privilegiadamente democráticas de partilha e reflexão, claramente comprometidas com a função social da educação. Para esclarecer esta relação, dir-se-ia que este posicionamento não se limita de forma alguma, a uma dimensão instrutiva, pois, na operacionalização da acção,

privilegia o contexto social, prevendo que as crianças participem e intervenham, nomeadamente, na sua planificação e avaliação, exercitando a capacidade de gerir as questões sociais, características que apontam para a lógica de um paradigma curricular crítico.

O *currículo de orientação cognitivista* é fortemente inspirado nas teorias de desenvolvimento de Piaget e parte do pressuposto que a experiência directa favorece o desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança. Por outras palavras, a concepção curricular presente, neste modelo considera a multidimensionalidade e complexidade das situações, integrando as diversas componentes num todo global que envolve as crianças. Este modelo privilegia, assim, o envolvimento activo das crianças na aprendizagem e construção do seu conhecimento a partir da interacção com o mundo que a rodeia (pedagogia activa), o que justifica a selecção dos conteúdos. Segundo este modelo, a educadora tem um papel central ao nível da organização e desenvolvimento curricular, o que implica promover esta acção através de experiências diversificadas e reflectidas adequadas ao contexto. O currículo High – Scope, “cujas rotinas envolvem educadores e crianças no planeamento, execução e reflexão das actividades realizadas” (Spodek et Clark, 1996:29)⁸⁷ é provavelmente a abordagem construtivista mais conhecida, mas cuja concepção curricular é, a nosso ver, marcadamente híbrida, oscilando entre os contornos de um paradigma curricular prático e os contornos de um paradigma curricular crítico.

As *orientações curriculares*, integradas numa perspectiva construtivista, são “um conjunto articulado de princípios gerais a serem utilizados pelo educador para tomar decisões sobre a sua prática, ou seja, planear e avaliar o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997,Set:13). Caracterizam-se pela sua natureza aberta, permitindo adaptações e interpretações no quadro de diversos modelos curriculares em educação de infância, indicando que experiências e saberes devem ser proporcionados às crianças em idade pré-escolar, mediante a intencionalização da actividade

⁸⁷ In: Oliveira-Formosinho. (1996).

educativa da educadora de infância (processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação).

Nos seus fundamentos, as orientações curriculares preconizam a indissociabilidade do desenvolvimento e aprendizagem, a construção articulada do saber, suportada numa pedagogia diferenciada e centrada na cooperação, que reconhece a criança como sujeito do processo educativo, o que pressupõe o reconhecimento do seu papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, a educadora tem o papel de “construtora e gestora do currículo”, o que, sob o ponto de vista do desenvolvimento curricular, implica a adopção de uma pedagogia organizada e estruturada respectivamente pelos objectivos gerais definidos para a EPE, organização do ambiente educativo, áreas de conteúdo, continuidade e intencionalidade educativa. Por outras palavras, “o educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos” (Vasconcelos, 1997)⁸⁸, isto é, atende aos meios de vida, às experiências e saberes, valores e crenças, portadoras das suas relações com as estruturas globais.

Em síntese, pode dizer-se que as orientações curriculares apontam para uma perspectiva próxima de uma pedagogia do concreto, cuja lógica enfatiza o “aprender a aprender” que integra as dimensões do saber e saber – fazer, e, indispensavelmente, as dimensões do saber ser e do saber tornar-se (Reboul, 1980)⁸⁹. Por isso, de certo modo, estes enunciados, relacionados com os princípios fundamentais que os apoiam (a inserção e intervenção social), apontam, fundamentalmente, e ainda que de forma não exclusiva, para um paradigma curricular crítico.

⁸⁸ In: ME/DEB (1997, Set) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.p7.

⁸⁹ Reboul, O. (1980). *Langage et Ideologie*. Paris: PUF.

A compreensão destas alternativas passa, evidentemente, por uma análise multidimensional e compreensiva das diferentes dimensões que, representadas sinteticamente no quadro 3⁹⁰, permite a sua revisão

⁹⁰ Quadro síntese, elaborado tendo por referência Oliveira-Formosinho. (1996).

Quadro 3- Principais Características de Modelos Curriculares utilizados na Educação de Infância em Portugal

MODELOS	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO		CRIANÇA	EDUCADOR	INSTRUMENTOS
		ESPAÇO	TEMPO			
ESCOLA JOÃO DE DEUS	- Centrado na preparação para as aprendizagens académicas e para a promoção da maturidade e sucesso escolar.	- Organização estruturada em função das actividades usuais e de aprendizagem formal.	- Privilegia tempos dedicados às aprendizagens formais em detrimento das actividades de escolha livre.	- Cumpre um plano de actividades estruturado com horário. - Receptora. - Passiva.	- Papel activo e directivo. - Transmissor. - Lógica adulta.	- Currículo baseado em programas pré-determinados, com actividades estruturadas. - Avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens em função do produto final.
CURRÍCULO DE ORIENTAÇÃO COGNITIVA	- Perspectiva desenvolvimentista (Piaget). - Orientação construtivista cognitiva - Cultura referencial das aquisições substanciais e processuais. - Centrado na autonomia intelectual da criança.	- Divisão clara e ampla para trabalho conjunto em áreas. - Reorganizado em função do jogo educativo quotidiano. - Equipado com materiais variados e claramente etiquetados.	- Rotinas interiorizadas pela criança, criadas pelo educador, com carácter flexível, mas estável, e situadas no contexto do desenvolvimento sociocultural.	- Independência face ao educador. - Interação com os pares. - Poder de decisão sobre a reorganização das áreas e dos materiais. - Responsável pela manutenção.	- Prepara o contexto educativo enquanto área da sua intervenção curricular. - Organiza a sua acção em torno da rotina diária do ambiente educativo. - Gere o tempo. - Responsável pela manutenção. - Presta serviço educativo à criança	- Currículo baseado em actividades de rotina. - Observação. - Planificação. - Avaliação ao nível do trabalho quotidiano mensal.
MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA	- Parte de uma concepção empirista de aprendizagem (Froebel) e situa-se numa linha instrucional (Vigotsky e Brunner). - Desenvolvimento do pensamento lógico por via dos "métodos naturais". - Finalidades formativas: Início às práticas democráticas. - Reinstalação de valores e de significações pessoais. - Reconstrução cooperativa da cultura.	- Organização cooperativa do espaço em workshops e com uma área central polivalente para trabalho colectivo. - Materiais seleccionados de acordo com as regras e objectivos definidos democraticamente.	- Organização em dois tempos diários: - Manhã: actividades eleitas pelas crianças. - Tarde: sessões plenárias. - O tempo é o fundamental operador da educação.	- Movimenta-se à volta das áreas de interesse. - Tarefa de metacognição.	- Auditor activo. - Animador cívico e moral do treino democrático. - Apoia de forma directa e itinerante no período da manhã. - Dinamiza as sessões plenárias no período da tarde.	- Currículo baseado numa organização e gestão participada ao nível dos conteúdos, meios didácticos, tempos e espaços, que se desenvolve através de um plano semanal de monitorização da acção educativa. - Avaliação cooperativa, formativa e reguladora, integrada na acção e nas aprendizagens.

<p>TRABALHO DE PROJECTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inspirado em Dewey. - Enfatiza o desenvolvimento social das crianças, sugerindo que aprendem com as suas próprias experiências directas e com o seu ambiente real. - Valoriza o valor motivacional e cívico da comunicação e cooperação na construção dos saberes. - Construtivismo. - Concepção de aprendizagem activa. - Intra-estruturação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizado em função das actividades normais e usuais e em função dos trabalhos de projecto em curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização que alterna tempo de trabalho colectivo com trabalho individual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Age para compreender as novas relações. - Confronta teoria e prática. - Toma parte activa no processo (autonomia, criatividade e socialização). 	<ul style="list-style-type: none"> - Orienta, ajuda e incentiva a interacção. - Acção semi-estruturada coordenando, dando informações e confrontando as crianças com as metas mais gerais de aprendizagem. - Exerce democraticamente o poder. - Assegura a relação teoria-prática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo baseado num plano de acção negociado apoiado por uma pesquisa sólida e minuciosa, partindo de problemas imediatos que deverão representar os aspectos da estrutura social respeitando os ritmos de aprendizagem individuais. - Avaliação individual (de si próprio) e colectiva (da situação do trabalho em curso), formativa, valoriza processos e produtos.
<p>ORIENTAÇÕES CURRICULARES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis. - Reconhecimento da criança como sujeito da aprendizagem. - Construção articulado do saber. - Continuidade educativa. - Pedagogia diferenciada e centrada na cooperação, organizada e estruturada em diferentes níveis de interacção. - Perspectiva sistémica e ecológica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Suporte do desenvolvimento curricular. - Espaços diversos em função das intenções educativas e dinâmicas do grupo. - Evita espaços estereotipados e padronizados. - (Re)organizado de acordo com as necessidades e evolução do grupo. - Equipamento e material diversificado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Suporte do desenvolvimento curricular. - Equilíbrio em diferentes ritmos e tipos de actividades. - Promove oportunidade de aprendizagens diversificadas face às diferentes áreas de conteúdo. - Articula-se com os espaços em função das crianças/grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. - Sujeito do processo educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observa a criança/grupo. - Concretiza as intenções educativas adequadas às necessidades das crianças. - Planeia a acção educativa. - Avalia o processo. - Comunica com outros agentes educativos e da comunidade. - Promove a continuidade educativa. - Responsável pelo desenvolvimento curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo integrado baseado nas áreas de conteúdo. - Processo reflexivo de: <ul style="list-style-type: none"> - Observação; - Planeamento; - Acção; - Avaliação (suporte do planeamento);

Esta priorização analítica dos modelos descritos justifica-se por corresponderem às opções mais representativas no panorama da educação de infância em Portugal. No entanto, esta análise não completa se não fossem tecidas algumas considerações sobre a *pedagogia de situação*, que é “reconhecida entre nós, a sua ampla divulgação há uns anos atrás” (ME, 1996:41).

Trata-se de uma proposta inspirada nas correntes existencialistas e não-directivas (definidas por Rogers como a “pedagogia - centrada - no aluno”), que corresponde a um “estilo de trabalho com crianças em idade pré-escolar baseado na não-directividade, na livre escolha de actividades feita pelas crianças e na importância dos estímulos do meio envolvente para o desenvolvimento infantil”⁹¹. Estes aspectos da acção pedagógica, cujo centro de gravitação é a actividade das crianças, delimitam, a nosso ver, uma concepção curricular prática, que rejeita a ideia de um currículo prescritivo.

No quadro referencial deste modelo, a valorização de cada criança como um ser único, sujeito da sua própria formação, põe em evidência a necessidade de autonomia da criança e da sua acção directa sobre as coisas, apoiada na criatividade, curiosidade, sensibilidade, constituindo-se no ponto de partida para a acção pedagógica. O educador, nestas condições, surge como um mediador que apoia e estimula o trabalho em curso nos ateliers, organizados em grupos espontâneos. O trabalho é global conforme os interesses da criança e prevê uma avaliação regular. Estas circunstâncias abertas a todas as iniciativas (das crianças e do educador) têm favorecido críticas a esta pedagogia que, fundamentadas na ausência de propostas do educador, de regras e de uma ordem assegurada pelo educador, por se afigurarem muitas vezes efémeras, sem um encadeamento definido e sem consistência, têm levado os educadores a enveredarem por outros modelos.

Propondo uma organização dos modelos curriculares existentes, Kliebard (1975) apresenta, em três metáforas explicativas, os diferentes fundamentos que estão na origem das várias opções curriculares. Estas metáforas, ao reflectirem as representações diferenciadas sobre a criança, o

⁹¹ Extraído de “Cadernos do Curso Pós – Básico da Escola de Educadores de Infância Maria Ulrich”. Lisboa: 1986.

educador, o currículo, a escola, a comunidade, e ao pressuporem dispositivos teóricos – metodológicos igualmente distintos, resultam num recurso para a compreensão e a tomada de consciência, e para a decodificação e interpretação, favorecendo assim, uma organização coerente da prática pedagógica. A explicitação da sua proposta é esboçada em torno respectivamente das *metáforas da produção, do crescimento e da viagem*.

Em primeiro lugar, a *metáfora da produção* a que se associam os modelos económicos e de gestão, pela sua inspiração nas teorias behavioristas, concebe a aprendizagem como a resposta a um determinado estímulo. A criança é um receptáculo, “material bruto que será transformado num produto acabado e útil sob o controle de um técnico altamente competente” (Kliebard, 1975)⁹². Esta perspectiva conduz a uma actividade educativa altamente programada, centrada em objectivos comportamentais bem definidos, permitindo uma economia de tempo e de recursos e obedece à preocupação de moldar a criança, e de que são exemplos o Programa Bereiter-Engelmann e a Pedagogia por Objectivos. É nesta metáfora da produção, que se tende a definir a educação como homogeneização, guiada por objectivos comportamentais uniformizantes, que reproduzem uma sociedade consensual, ignorando quer a multidimensionalidade quer a complexidade das situações. A este nível, e em nossa opinião, dir-se-ia que a tónica é colocada no ensino e no adestramento em detrimento da formação e, nesta medida, essencialmente conectável com a lógicas subjacente à teoria curricular técnica, que sustentam a relação directa entre objectivos e resultados a atingir, isto é, que associam o currículo aos fins a atingir, sem se considerar as dimensões do aprender a ser, reflectir e tomar decisões.

A *metáfora do crescimento* realça as palavras “crescimento” e “variedade” e “florescimento”, enquanto formas explícitas da sua matriz conceptual, porquanto apoiada na ideia de currículo como “a estufa em que o aluno vai crescer e desenvolver-se até ao pleno potencial sob o cuidado de um jardineiro sensato e paciente” (ibidem). A abordagem estratégica deste modelo, centrado na criança, enfatiza a sua bondade natural e subentende uma pedagogia não – directiva (pedagogia da compreensão). Sugere-se assim um

⁹² Citado em Vasconcelos, 1990: 18-19

currículo que responda às iniciativas das crianças, mas que simultaneamente não violente o seu processo de desenvolvimento, competindo ao educador aproveitar as aprendizagens não previstas, ajudar a florescer as “plantas”, não desviando porém “o potencial inerente a cada planta da sua metamorfose ou desenvolvimento” (*ibidem*). Nesta perspectiva, faz-se notar uma ideia de saber global, e de um fazer pedagógico, que solicita ao educador a capacidade de lidar com a prática, suportada nas experiências do quotidiano e das realidades das crianças, convivendo, em consequência, com a incerteza e com o imprevisível. Dir-se-ia que esta metáfora do crescimento configuram um modo de acção pedagógica pelo qual se atende à multidimensionalidade e à complexidade das situações, e cujo enquadramento se se aproxima de um paradigma curricular posicionado no quadro uma teoria prática.

A terceira metáfora, a *metáfora da Viagem*, é pautada por uma concepção de currículo como “entrada por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado” (*ibidem*), mediador e gestor das viagens (projectos, processos e s situações de aprendizagem), e que é configurada pela educadora. Esta “cultura da viagem”, imprevisível, mas reflectida a cada passo, denuncia um espaço que convive com o conflito e que, simultaneamente, tende a reconhecer à criança, enquanto sujeito com poder de agir não só sobre si própria, na relação com os objectos e os seus pares, como também sobre os adultos e sobre o meio (comunidade), desenvolvendo competências cognitivas e de desenvolvimento pessoal, relacional e social. As suas potencialidades encerram em si a afirmação de uma organização e planificação (orientação curricular flexível) que faça coincidir a viagem com uma “aventura rica, fascinante e memorável” (*ibidem*), em torno de práticas emancipatórias e de intervenção social. Com efeito, lógica da *metáfora da viagem*, a nosso ver, estruturada no quadro de um paradigma curricular crítico, associa-a à ideia de projecto que se vai reconstruindo à medida que se vai desenvolvendo, num espaço social de relação, onde têm lugar não só a reprodução de situações e saberes como também a sua produção, num registo referencial emancipatório.

3. Uma leitura de saberes – as configurações dos sentidos

Neste ponto do trabalho, procurando ir um pouco mais longe nesta abordagem e relacionando as matrizes básicas elencadas nos quadros anteriores, com a proposta de Kliebard, propomos uma conjugação da informação que o Quadro 4 sistematiza.

Quadro 4: Quadro Síntese da relação paradigmas – modelos

Paradigmas Científicos	- Psicométrico	- Fenomenológico	
Paradigmas Curriculares	- Racionalismo Académico/Técnico	- Prático	- Crítico
Processo Ensino-Aprendizagem	- Hetero-estruturação	- Auto-Estruturação	- Intra-Estruturação
Tipologia de kliebard	- Metáfora da Produção	- Metáfora do Crescimento	- Metáfora da Viagem
Modelos Pedagógicos	- Pedagogia Transmissiva (Modelo Jardim-Escola João de Deus)	- Pedagogia não directiva (Modelo da Pedagogia de Situação)	- Pedagogia de Projecto - Modelo do Movimento da Escola Moderna
		- Currículo de Orientação Cognitivista	

A utilização deste esquema, embora nos permita uma análise sistematizada em quadros de significação assentes na maior ou menor ênfase dos elementos que envolvem tanto as dinâmicas como os factores de

organização da acção pedagógica, não deixa de ser, contudo, artificial e, neste sentido, pretende apenas ser um esforço de síntese, onde se tenta relacionar as diversas dimensões conceptuais em presença⁹³.

Com esta argumentação, em torno da estratégia utilizada, pretende-se tornar explícita, por um lado, a nossa consciência da complexidade da situação pedagógica, onde se reconhecem, por vezes, constrangimentos estruturais, técnicos e organizacionais, mas onde está, por certo, também presente um apelo ao desejo que comporta a escolha de opções pedagógicas. De facto, embora se apele a uma determinada racionalidade, o quotidiano educativo não é estanque, é um espaço-tempo de formação, onde se entrecruzam vários referentes, e, nesse sentido, podemos secundar Swartz e Robinson quando afirmam que “o esboço criativo de um currículo faz parte das competências de qualquer educador” e corresponde a um processo “pessoal e único”, que requer “uma série de decisões, unidas por uma consistência lógica” (1982)⁹⁴.

Por outro lado, e em consequência, a necessidade de explicitar de que não é tarefa fácil aventurar-nos numa classificação deste tipo, pois não é nossa intenção apresentar uma leitura acabada e redutora, mas tão só tecer o processo de tentar compreender a acção pedagógica das educadoras, a partir de quadros teóricos variados, e analisa-la na sua globalidade, tendo em vista e compreender as interacções entre as partes. Deste modo, pretendemos, pois, clarificar que a nossa inquietação não é o ponto de chegada, mas essencialmente o processo de (re) construção de significados,⁹⁵ sugerindo uma abordagem possível dentro das abordagens possíveis, que contribua para um exercício reflexivo capaz de os explorar, tornando-os mais profundos e desafiadores no quadro de uma prática pedagógica coerente, influenciada e recodificada por esse mesmo exercício, condição indispensável a uma vivência profissional estruturada e perspectivada no todo educativo. Com estas considerações, partimos para o esforço de construir a argumentação que entrecruze alguns sentidos.

⁹³ Weikart (1972) propõe a organização dos modelos curriculares em quatro dimensões: Currículo Programado (p. ex. Bereiter-Engelmen); Currículo Estruturado mas Aberto (High-Scope); Currículo Centrado na Criança (Pedagogia de Situação e Pedagogia de Projecto); Currículo como Custódia.

⁹⁴ Citado em Vasconcelos (1990).

⁹⁵ O processo de construção de significados é contextual, situado cultural e historicamente, e imbuído de interacções sociais.

Na visão panorâmica da educação de infância, a “proposta de leitura dos sentidos”, parece poder afirmar-se que, de uma maneira geral, a natureza do currículo, posto em prática pelos programas de EPE, é diversa e, tal como já referem Bairrão e Tietze (1994:55), a tónica é raramente colocada no desenvolvimento cognitivo e tendencialmente situada entre a preparação para a escola e o desenvolvimento sócio-emocional, configurando vestígios da heterogeneidade de objectivos e funções atribuídos à EPE.

Com efeito, o modelo dos Jardins – Escola João de Deus⁹⁶ situa-se num registo psicométrico e numa lógica tecnicista, altamente instrumentalizada. Este registo configura a existência de um currículo fortemente estruturado, centrado nos produtos, pautado pela ênfase nas aprendizagens académicas, verificadas através dos comportamentos, competências adquiridas e objectivos comportamentais atingidos. No âmbito desta perspectiva, e na esteira de de Sousa Santos (1999) (ponto 1.3) reconhecem-se aqui matizes de um conhecimento positivista, validado pela objectividade e orientado para a regulação e para a adaptação, que vai de encontro à metáfora da produção. Acresce, no entanto, referir que a “Pedagogia por Objectivos”, bem como algumas práticas mais tradicionais centradas no educador, poderão igualmente ser inscritas no domínio desta pedagogia dita fechada.

Contudo, se considerarmos que este modelo (do Jardim-Escola João de Deus) corresponde a uma “fatia” no contexto da EPE portuguesa que embora significativa, não será porventura a mais representativa, parece poder afirmar-se que a educação de infância em idade pré-escolar se situa essencialmente numa linha fenomenológica, mais orientada para a compreensão. Trata-se, por assim dizer, de um enquadramento pautado por uma pedagogia aberta e activa, que confere uma importância acrescida aos processos de construção do conhecimento, e reflecte a valência humana e pedagógica das situações de relação inerentes à triangulação criança / educadora /saber.

Distanciada de uma racionalidade técnica instrumental, esta linha objectiva-se num jogo de relações onde os indivíduos são simultaneamente sujeitos e objectos (transformando-se e transformando), (n)um contexto

⁹⁶ As Escolas João de Deus, além do atendimento que prestam às crianças, formam os profissionais que exercem nas suas próprias instituições.

específico, e ainda numa vinculação privilegiada nas modalidades de distribuir o tempo e o espaço, a objectivos indutores de aprendizagens significativas, que embora possam incorporar momentos de transmissão de informação, são substancialmente matriciados por uma orientação que visa uma construção e produção do saber, enquanto condição e/ou instrumento de emancipação. Assim, ao contrário da pedagogia fechada, a pedagogia aberta parece favorecer o conhecimento contextualizável, de cariz inter subjectivo, descritivo e compreensivo (Santos, 1999), susceptível de ser investido e, deste modo, orientado para a mudança e para a transformação.

Interessará no entanto realçar, dentro deste quadro fenomenológico, a existência de algumas “nuances”, que configuram uma oscilação entre um modelo pedagógico centrado essencialmente na criança, inspirado nas correntes psicanalíticas e não directivas, e outro, centrado na criança e na educadora, mais inspirado nas teorias pedagógicas com raízes na Escola Nova e na concepção de projecto preconizada por Dewey e Kilpatrick. Isto é, de um modelo que oscila entre o “crescimento” e a “viagem”

No primeiro modelo (crescimento), a educadora não segue nenhum plano curricular, segue a sua acção pela actividade natural e espontânea da criança, procurando apoiar e responder de forma compreensiva às suas iniciativas e interesses, e, encorajando-a a segui-las através da livre escolha, não violentando assim o seu processo natural de desenvolvimento. Na verdade, esta opção pedagógica segue na linha da pedagogia não- directiva e releva as aprendizagens que decorrem dos contextos de vida reais da criança, atendendo tanto às suas necessidades como às suas lógicas. Isto é, preocupa-se com o fazer crescer a criança, tendo consciência do seu crescimento. Reconhece-se, aqui, a *metáfora do crescimento*, de Kliebard, “profundamente enraizada no imaginário colectivo dos educadores de infância” (Vasconcelos, 1990), tendo mesmo estas profissionais sido apelidadas de “Jardineiras de Infância”, o que, manifestamente, evidencia a terminologia de Froebel, os pressupostos de Montessori, e até mesmo a visão romântica que Rousseau tinha da criança. Esta opção pedagógica tem tradução na chamada pedagogia de situação que parte do jogo livre e espontâneo da criança, mas cujo êxito implica conhecimentos, experiência, maturidade do educador, evitando desta forma as “crianças – borboleta” que vagueiam de situação em situação.

No segundo, o modelo (da viagem) centrado na criança e na educadora tem alguns pontos de conexão com o anterior, nomeadamente ao nível da centralidade que os interesses e as necessidades da criança ocupam, contudo a educadora transforma-se num elemento do grupo, fazendo propostas, gerindo a aprendizagem e introduzindo informações pertinentes para o desenvolvimento da acção. A *pedagogia ou trabalho de projecto*, mencionada por Bairrão (1990) e Bairrão e Vasconcelos (1997), como a abordagem mais difundida nos Jardins de Infância da Rede Pública oficiais portugueses, tem tradução neste contexto⁹⁷.

Cabe então aqui abrir um parêntesis para realçar que, de uma forma geral, no contexto português, tem sido atribuída aos Jardins de Infância da Rede Pública do ME, a função de proporcionar às crianças condições de desenvolvimento individual e social, através de um conjunto de actividades (raramente de preparação para a leitura e a escrita) baseadas em objectivos e directrizes de cariz tendencialmente humanista, sem carácter obrigatório, estimuladas por profissionais competentes, e apoiadas em material didáctico e em condições de espaço adequadas.

Dentro desta perspectiva, centrada na criança e na educadora, o modelo de organização curricular é dotado de uma grande flexibilidade programática, procurando espaços de intervenção onde a responsabilidade de planear, organizar e avaliar e reformular é partilhada. A construção do conhecimento passa, então, pela vivência de experiências significativas e reflectidas, assentes na dialéctica teoria-prática, que promovem uma apropriação “cognitiva das situações reais”. Dito de outro modo, a acção pedagógica, neste registo, segue os princípios da aprendizagem significativa, da globalização e diversificação do saber, da autonomia e do uso democrático do poder. Nesta medida, e como já afirmámos, a acção pedagógica passa pela concepção de projectos de acção, contextualizados em função dos recursos e das capacidades existentes, indo de encontro à proposta de Kliebard, quando se refere à *metáfora da viagem*.

⁹⁷ Segundo Teresa Vasconcelos, a adesão prioritária dos educadores dos Jardins de Infância oficiais portugueses está directamente ligada com as “inúmeras acções de formação dirigidas às educadoras de infância, promovidas pela DGEBS, actualmente DEB. (Bairrão et al, 1990:28) (Bairrão e Vasconcelos, 1997:17)

Ora esta conceptualização do paradigma fenomenológico, parece tender a questionar a inclusão, no seu campo, do *modelo de orientação cognitivista* e do *modelo do Movimento da Escola Moderna*, pois estes modelos têm alguns traços que divergem das linhas dominantes, nomeadamente ao nível da monitorização da acção educativa. Não obstante este facto, critérios como a intencionalidade da preparação da acção pedagógica, a imprevisibilidade e a ênfase no equilíbrio entre a iniciativa da criança e a do educador, enquanto traves-mestras, justificam a razão de ser daqui as termos enquadrado neste paradigma de orientação científica.

Mas, mesmo admitindo a inclusão deste modelo no paradigma fenomenológico, dir-se-ia que a questão aqui emergente resulta, em boa parte, da diversificação de sentidos, com que estes modelos (cujo centro de gravitação repousa na criança e na educadora) anotam o estatuto fenomenológico que os enquadra. Por outras palavras, embora mantendo este estatuto, a interpretação da “viagem” pode a partir da margem de liberdade de que gozam estes modelos, desenvolver-se de dois modos distintos. Por um lado, “a viagem”, pode, ser adjectivada como oportunidade de divagar, imprevisível, criativa, incerta, aleatória e até mesmo utópica. Por outro, a “viagem” tende a ser adjectivada como trajectória, caminho que é preciso percorrer para ir de um lado para outro, trajecto, roteiro. A nosso ver pode mesmo admitir-se que são estes os elementos que ajudam a esclarecer a valorização diferenciada que a pedagogia do projecto, e os *modelos de orientação cognitivista* e do *movimento da Escola Moderna*, sustentam dos modos de construir e produzir práticas pedagógicas. Dir-se-ia, na esteira de Sousa Santos (1999), tratar-se de uma dualidade situada entre a *acção rebelde* e a *acção conformista*, entre uma postura *inquieta* e uma postura *reconfortante*.

Com efeito, a nosso ver, a pertinência da grelha de leitura que aqui construímos, embora com ambiguidades (epistemológicas), resulta da conjugação dos elementos nomeados do domínio conceptual, pelas pistas que indiciam e pelas limitações que confirmam. Assim, dentro desta perspectiva, o seu sentido analítico favorece, em nossa opinião, não só o reconhecimento (crítico) dos saberes e saberes fazer das educadoras, cuja problematização e

complexificação, supostamente, gira em torno da “recomposição de saberes” (Correia, 1998), remetendo-nos para a importância da sua transferibilidade.

É, no entanto, necessário ter presente que as informações mobilizadas ao nível das práticas pedagógicas não foram discutidas, nem presenciadas com as educadoras. Elas decorrem da análise de documentos escritos sobre a matéria e, de certo modo, de algum do nosso conhecimento directo sobre estes processos decorrentes da nossa própria formação e implicação. Queremos, no entanto, registar, que o quadro analítico construído, pelas potencialidades que oferece para atingir tanto as lógicas explícitas da educação de infância, como aquelas que nela possam estar escondidas, a partir da qual procuramos discernir o conteúdo latente da EPE, se institui neste espaço como objecto de reflexão que nos permite produzir uma intertextualidade comunicativa resultante da sua interpretação.

No entanto, e correndo o risco dos dados obtidos apenas poderem revelar uma parte do que se passa no campo pedagógico aqui em estudo, a verdade é que parece notar-se que, relativamente aos modelos considerados, embora concebidos de forma diversificada, estes se desenvolvem a partir de problemas sentidos e de uma ideia de criança cuja centralidade é na generalidade inequívoca, quer assuma contornos implícitos ou explícitos.

Por outro lado, a diversidade de modelos pedagógicos existentes, de um modo geral, parece configurar uma perspectiva humanista que preconiza o desenvolvimento global das crianças, e afirma a influência das ideias e conceitos dos grandes teóricos da educação de infância. Simultaneamente, esses modelos configuram uma prática curricular na linha dos currículos abertos, assentes numa visão integradora, onde os profissionais têm liberdade para definir uma proposta de intervenção educativa (assumindo, ou não, contornos curriculares formais) adaptando-a ao contexto onde trabalham. A definição destas linhas reforça, talvez, a especificidade da acção educativa pré-escolar, cujo sentido parece repousar na sua dimensão relacional, concorrendo para uma dinâmica intra e interpessoal que tende a evidenciar o primado do pedagógico sobre o administrativo.

Contudo, estas dimensões, a nosso ver, parecem não poder ser desligadas com a forma como a criança tem vindo a ser definida enquanto “sujeito cultural” e a que se foi associando uma preocupação pela

“racionalização da transmissão cultural” (Chamboredon e Prévot, 1975). De facto, os contornos que a EPE tem vindo a assumir parecem evidenciar uma tensão oscilante entre uma concepção deste sector de educação como sendo complementar à família, pautado por uma perspectiva socializante e de desenvolvimento global da criança, e uma concepção de preparação para a vida escolar, pautada por uma intencionalização de pendor mais escolarizante.

Admite-se, portanto, que continuamos a ser herdeiros destas duas tendências, mas igualmente seus prisioneiros. Dir-se-ia que, perante a diversidade de modelos, temos, ao mesmo tempo, a mesma inquietação que resulta da necessidade de decidir qual a lógica da nossa acção.

4. Quando se recentram os sentidos em torno de um referencial comum

Mas será que de facto os educadores aderem a uma posição mais fenomenológica, capaz de enquadrar o seu tipo de intervenção pedagógica? A espessura desta interrogação, levanta o problema da dificuldade, que autores como Vasconcelos (1990) e Silva (1982) conectam com o quotidiano das educadoras, e que traduz a dificuldade que têm em formular um quadro filosófico e existencial de referência, capaz de explicitar as suas maneiras de fazer pedagógicas. De um modo geral, tem vindo a tornar-se um lugar, cada vez mais comum, a ideia de que “a maior parte dos profissionais utiliza modelos conceptuais híbridos que resultam de práticas indiferenciadas decorrentes de diferentes perspectivas sobre os objectivos prioritários do Jardim-de-infância”⁹⁸.

Neste sentido, são estas as chaves globais que, declaradamente, parecem justificar a opção pela definição de um *referencial comum* para todas as educadoras - as orientações curriculares. Este modo “novo”, é apresentado como sendo movido pelo propósito de “contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar”, esperando-se que seja “um ponto de apoio” para a prática pedagógica dos educadores” enquanto “espelho da sua coerência profissional, permitindo uma maior afirmação social da educação pré-escolar” (ME, 1997, Set:13). A explicitação destes propósitos sustenta ainda a ideia de que “ não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada nas indicações para o educador do que na previsão das aprendizagens a realizar pelas crianças. Por outro lado, também se diferenciam de algumas concepções de currículo por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos “ (*ibidem*).

⁹⁸ De acordo com o estudo desenvolvido por Bairrão (1986) sobre a perspectiva atitudinal das educadoras, estes objectivos são, preferencialmente, associados ao desenvolvimento das crianças ao nível da criatividade e da socialização, seguem-se os preconizam a submissão do JI a objectivos sociais, restando aos que associam o JI a um momento de integração escolar, uma posição intermédia. Ressalta ainda deste estudo que as educadoras do ME enfatizam o JI como igualizador social e mediador entre a família e a sociedade, em detrimento de propósitos tipicamente escolarizantes.

Tal como refere Ribeiro (1999:17), “não está, evidentemente em causa a bondade do princípio que preside a estas prescrições pedagógicas-organizacionais”, enquanto princípios orientadores da EPE e da intervenção educativa das educadoras, cujos aspectos apontam para dimensões fundamentais do desenvolvimento de cada criança, enquanto pessoa e enquanto ser social que (con)vive com um mundo. Todas estas questões, estão, de facto, intimamente ligadas com uma perspectiva construtivista, flexível, centrada na criança, permeável ao mundo real pelos processos de interacção que estabelece com os vários sistemas de que faz parte, pois “a educação pré-escolar deverá familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender” (ME, 1997, Set: 93), o que, simultaneamente, exige que cada educadora “reflicta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes” (*ibidem*).

Estas dimensões presentes no discurso das OC traduzem, a nosso ver, claramente, um compromisso com um registo fenomenológico, que enquadra todo o articulado de princípios que as fundamentam. Pensamos, no entanto, e tendo em conta a instauração desta “nova ordem”, ser útil, exercitar as nossas perplexidades, condição “fundamental para identificar os desafios a que merece responder” (Santos,1994:19). Queremos com isto relevar a importância de reflectir sobre estes fundamentos que, seguramente, contribuem para a explicitação do sentido do que aqui está em jogo. Na verdade, e tal como refere Silva (2000:6), estes fundamentos, na medida em que constituem uma determinada perspectiva da forma como as crianças se desenvolvem e aprendem sustentam as diversas opções possíveis:

- I) o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo;
- II) o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;
- III) a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada;

IV) a exigência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo. (ME/DEB, 1997, Set:14).

Todavia, estes mesmos princípios⁹⁹, quando lidos numa perspectiva de intervenção, deixa escapar um ponto sensível por onde é possível desatar o “nó” que amarra, hoje, com uma legitimidade acrescida as suas ambiguidades, as suas tensões, os seus dilemas:

- I) Desenvolvimento / Aprendizagem
- II) Centrado na criança / Centrado no grupo;
- III) Actividade lúdica / Trabalho ou Jogo / Educação formal;
- IV) Necessidades da criança / Preparação para a escola;
- V) Definição de competências a adquirir / Respeito pelos percursos individuais;

Parece claro, que existem transparências e contaminações óbvias emergentes, que se vão tornando os motivos de um pensamento aparentemente primordial, mas, na realidade, artificiosa a partir de cada uma destas células, ou antinomias.

Ora, a gramática da EPE está tendencialmente associada a uma perspectiva de desenvolvimento e de formação, sendo pouco frequente uma perspectiva de aprendizagem, esta última, mais vinculada ao ensino obrigatório. De facto, parece existir aqui um obstáculo de natureza conceptual dado que, não “parece ser possível separar na prática da educação o que teóricamente se define como vertentes indissociáveis” (Ribeiro, 1999:19).

Em nosso entender, cada momento de desenvolvimento da criança corresponde a uma forma de aprendizagem. Através das suas interacções

⁹⁹ Pressupõe-se que o êxito de uma EPE de sucesso está intimamente relacionado com a articulação com o meio familiar, não numa lógica de compensação, mas como ponto de partida para uma mediação entre a diversidade de culturas em presença, num processo que suscite interacções diversificadas num ambiente estimulante de desenvolvimento onde têm lugar aprendizagens significativas. Neste quadro, é fundamental, a participação da criança na organização do trabalho, na priorização de objectivos e na tomada de decisões, que constituem experiências (transversais) de vida democrática, de aprendizagem da cidadania, que progressivamente se vão construindo de forma participada.

sociais, no seu processo de desenvolvimento, a criança, aprende sobre o mundo que a rodeia, os outros, o modo como se interactivam as coisas, tal como refere Iturra (2002:139) “o saber da criança passa pela sua forma de interagir com o mundo”. Contudo, raras são as vezes em que, estas aprendizagens (enquanto aprendizagens que decorrem do desenvolvimento das crianças), quando colocadas, lado a lado, com as aprendizagens escolares, não façam vir ao de cima a dicotomia escolar/não escolar, educar/instruir, pedagógico/educativo, correndo o risco de fazer das primeiras uma extensão a montante das segundas, diminuindo a preocupação pedagógica com o desenvolvimento pessoal da criança. Na verdade a presença da actividade lúdica no contexto institucional, em nosso entender, permite ir descobrindo como a criança brinca, produz e apropria o conhecimento decorrente do exercício activo de papéis e acções sociais.

Deste modo, e tendo por base a concepção de EPE, como 1ª etapa da educação básica, tudo se passa num jogo de acordes. A opção por uma articulação entre desenvolvimento e aprendizagem, parece perpassada por “uma tensão mal disfarçada entre, por um lado, as orientações pedagógicas concebidas na óptica da criança” (Ribeiro, 1996) isto é, alargando os seus conhecimentos e interesses, através de experiências que promovam a curiosidade, o espírito crítico, o sentido estético e o gosto pelo aprender. “E, por outro, certas disposições organizacionais desenhadas na óptica da arquitectura do sistema” (*ibidem*), incluindo algumas indicações sobre a continuidade educativa, nomeadamente a organização das OC em áreas de conteúdo, uma vez que, a EPE não pode esquecer a etapa seguinte e as suas exigências.

Na verdade, e no seguimento destes pressupostos, “procura-se esbater a oposição entre educação pré-escolar vista como espaço fundamentalmente lúdico e de prazer e a educação escolar pressuposta como centrada na produção e na obrigatoriedade”, através de uma pedagogia diferenciada que permite a adaptação a diferentes ritmos e situações de aprendizagem, propondo “planos” que simultaneamente se adequam a cada criança e ao grupo.

Na verdade, é um lugar comum que a EPE se baseia numa aprendizagem informal e espontânea, mas, se a preocupação central assenta na continuidade da aprendizagem, é preciso a educadora “ter em mente que nem todo o jogo constitui uma oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem” (Silva, 1999). O que parece estar aqui em causa é o facto destas aquisições, que tantas crianças como adultos fazemos no nosso dia a dia, e que permitem consciencializar o que sabemos, de forma a sermos capazes de estender a sua transferibilidade a outros contextos, apesar de importantes, não são suficientes. Este é, pois, o princípio latente que no contexto das OC, autojustifica a opção neste nível de formação, por uma educação formal, assente num planeamento e avaliação dos processos e dos efeitos, o que, declaradamente, coloca a questão de se definirem objectivos conformes a este propósito.

Trata-se, com efeito, de uma opção, de uma processualidade em que se estriba todo o esforço de superar a antinomia (empobrecida) entre instruir e educar, a nosso ver numa lógica mais referenciada a partir do que é o escolar.

São estes os motivos, traços mais ou menos explícitos que, por sua vez, se constituem em instâncias de uma narratividade que é afinal intrínseca ao próprio processo e que escrevem o guião que orienta nas OC, o *modus operandi* da educadora.

Se, por um lado, esses motivos, vêm colmatar a questão da inexistência de um quadro conceptual explícito, por outro, será que ele não encerra a intenção de legitimar (na linha do pensamento moderno) os saberes e saberes-fazer “comuns, profanos” oriundos das periferias do sistema, mobilizando-os num quadro de pensamento normativo (construído em torno de saberes sábios), que contraria e escamoteia a retórica pós-moderna dos discursos políticos sobre a educação, que pretendem reabilitar a comunidade? Isto porque, afinal, no Jardim de Infância, este princípio da comunidade, ainda que eventualmente artesanal e modesto na sua forma de operacionalização, corresponde a uma dimensão potenciada, que configura “processos de vivência com o exterior, com os quotidianos de vida, com as pessoas que nessa mesma vida desempenham funções diversas e com a tentativa de desenvolver mecanismos de compreensão dos porquês das situações e da importância de cada um nas suas especificidades” (Leite, 2000:59).

Por outro lado, se a temporalidade de liberdade individual, socialmente vivida das educadoras, possa ficar ameaçada com as OC, a verdade é que no seu entendimento flexível parece poder falar-se de uma autonomia de outro tipo. Referimo-nos ao entendimento que os profissionais têm do currículo, pois as educadoras enquanto configuradoras desse currículo, dispõem de autonomia para arranjar e/ou reintroduzir inovações ao nível da prática pedagógica com as crianças, “favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ME, 1997,Set:). Este sentido envolve as educadoras e aponta, assim, caminhos abertos, a uma reflexão à luz de uma pluralidade de olhares, em equipa, num jogo de intersubjectividades. Ou seja, aponta para uma verdadeira “viagem” na sua plenitude de sentidos, sob pena, de se assim não for, a sua existência, apenas ser utilizada para preservar e assegurar o “crescimento”. Queremos com isto significar, não ser possível reconfigurar as práticas ou resolver problemas, diluindo a insustentável fronteira entre agência e estrutura, se forem excluídos os sujeitos que fazem as próprias práticas.

Dentro desta perspectiva, dir-se-ia que não é difícil o consenso sobre a bondade destes propósitos, difícil é definir os modos pedagogicamente correctos de o fazer, sem cair na tentação de, sob a pressão da família e do sistema, o ideal do Jardim de Infância ceder lugar ao pragmatismo que tem caracterizado as vulgarmente ditas formas escolares (Ribeiro, 1999:20), dir-se-ia que, sem cair na tentação de transfigurar a metáfora da viagem em metáfora do crescimento. É no quadro destas ideias, ou seja, tendo por pano de fundo a problemática que temos vindo a analisar, que questionamos como reabilitar estas dinâmicas para se pensar a acção pedagógica a partir das periferias? Dito de outro modo, no contraste entre configuração e formas emergentes com fundos, mais ou menos, emancipatórios ou críticos, como surpreender-nos pela (re)construção de um saber? Como reabilitar as “margens”, naquilo que ela tem de inédito, de controverso, de utópico.

Perante esta lógica paradoxal das políticas educativas suportadas na retórica dos direitos da criança e da cidadania da infância, será que o “ideal kindergarden” (*ibidem*) é paradoxalmente entendido como transgressão? Com efeito, o mapa que assim se traça, recoloca, como já ousámos enunciar, o

desafio de recriar estas matrizes e as controvérsias e tensões dos velhos problemas da pedagogia, neste “novo” contexto e neste espaço social no qual se estruturam as políticas educativas. Trata-se, com efeito, de um registo de polémica, de reavivar um *graffiti* que estabelece a ligação, a mediação entre saberes práticos e teóricos, como se de um palimpsesto se tratasse, resignificando não apenas a partir do instituído (o escolar) mas, sobretudo, a partir destas tensões, das periferias onde o pedagógico se situa num espaço polifónico e de discussão argumentada (Correia, 1999).

Síntese: Percursos da acção

A complexidade do campo pedagógico no quadro desta análise justifica uma alusão, ainda que sumária, à Lei de Bases do Sistema Educativo, porquanto considera que a EPE, no seu aspecto formativo, é complementar da acção da família, com a qual deve estabelecer uma estreita colaboração (artº 4º) contemplando, nos seus objectivos, áreas de desenvolvimento (afectivo, social, intelectual, moral e de saúde) nos seus objectivos. Efectivamente, parece ser um lugar comum que a EPE deve proporcionar às crianças condições do desenvolvimento individual ou em grupo, estimuladas por profissionais qualificados e apoiados nos materiais e condições de espaço adequadas.

A diversidade dos modelos existentes, enquanto resposta à especificidade da educação de infância da realidade portuguesa, coadjuvada pela não obrigatoriedade da EPE, aparece, assim, tendencialmente associada, por um lado, à diversidade de ideologias educacionais que esboçam diferentes funções para este segmento do sistema educativo, e, por outro, à inexistência de um currículo oficialmente definido que seja normalizador e prescritivo. Estas explicações, contudo, quando articuladas com a concepção tradicional de confiar exclusivamente às famílias a educação das crianças pequenas, realçam a menor presença do Estado. Isto parece significar que uma interferência no âmbito de uma estatização intensiva da EPE (à semelhança do que se passou nos outros níveis de ensino) pode ser tida como indevida e susceptível de causar “receio” ou pudor de trazer para o espaço público, uma esfera que é considerada fundamentalmente do foro privado da família, uma vez que a EPE, por via do seu estatuto de marginalidade face aos outros graus de ensino, tem beneficiado de uma maior liberdade.

Queremos com isto sugerir que a originalidade da nossa proposta não repousa apenas na necessidade de uma fundamentação teórica pluridisciplinar no âmbito da educação de infância, cuja ausência é referida nomeadamente por Spodek et Clark (1996:43)¹⁰⁰ e Vasconcelos (1990), e até mesmo admitida pelos próprios educadores. Ela repousa, essencialmente, na análise da forma

¹⁰⁰ In: Oliveira-Formosinho (1996)

como a educação de infância encara as exigências ético-sociais, as concepções bio-psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem, que influenciaram e influenciam as teorias curriculares que a despertam. Trata-se, por assim dizer, de exercer uma espécie de “vigilância epistemológica” entre as condições da sua produção e a sua aplicabilidade (Bordieu, 1968) ou, como acentua Sousa Santos (1994:19), trata-se de exercer as nossas perplexidades, “fundamental para identificar os desafios a que merece a pena responder” procurando identificar pertinências a considerar na definição e construção do nosso objecto de estudo. Isto porque estas pertinências se instituem como particularmente importantes, no quadro das actuais orientações políticas para a infância que, como no capítulo I foi desenvolvido, definem não só a EPE como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, como definem também as Orientações Curriculares que devem constituir os referentes para a acção pedagógica das educadoras.

Neste sentido, a questão essencial aqui emergente, e que desenvolvemos no capítulo seguinte deste trabalho é a de (re) construir laços de pertinência entre as práticas pedagógicas que têm caracterizado a EPE e as O.C, por referência aos contextos de acção¹⁰¹. É na confluência destes factores de ordem micro (contextos educativos) e macro (sistema educativo) contextualizados que a EPE terá, a nosso ver, de ser dimensionada ou reequacionada.

Neste contexto de análise, interessa, mais uma vez, realçar a possibilidade das OC serem convertidas num dispositivo de referência para a acção pedagógica ou para a sua regulação e controlo. As OC, pelo estatuto de vinculação que agora detêm, parecem correr o risco de serem apropriadas como uma obrigação¹⁰², pois face às transformações que se vêm operando na sociedade, no quadro de uma transição sócio-histórica de um período de modernidade para pós-modernidade (Santos, 1995), serão susceptíveis de

¹⁰¹ Meirieu admite que “a procura das causas pode dar-nos, apenas e acidentalmente, algumas luzes sobre lugar onde procurar o solução ou então sobre o tipo de solução a adoptar... Todavia, é preciso praticar este caminho com prudência para que não se apague a inventiva e não se interdição a imaginação de se desenvolver”. In: MEIRIEU, P. (1991). *Le Choix d' Eduquer*. Paris: E. S. F. p.94.

¹⁰² De acordo com Ribeiro, “sob a pressão do sistema, a articulação obrigatória com a < etapa seguinte>”, poderá significar “abdicar do seu “credo” pedagógico para a infância; e perante o espectro da avaliação, a vinculação a um quadro de referências comum, os obrigue a trocar os seus próprios padrões de qualidade pelo que lhes é proposto como “pedagogicamente correcto” (1999:40).

incorporarem um papel estratégico para a gestão da acção pedagógica e para a sua regulação. Na realidade, se hoje os educadores vivem uma situação de instabilidade face aos referentes que estruturam o seu modelo de profissionalidade, construído em torno de uma visão idílica da criança, a verdade é que nunca a sua profissão mereceu tanta atenção.

O reconhecimento desta instabilidade pode, assim, ser inscrito entre o macro e o micro, isto é, entre as Orientações Curriculares emanadas da administração central e o contexto onde os profissionais estão envolvidos. Será este o lugar onde se esboçam os constrangimentos que limitam a acção política das educadoras, mas também as margens de autonomia que, se tiverem uma consciência social e ideológica, relativamente apurada, estarão ao seu alcance. Neste sentido, e partindo do pressuposto que as OC podem contribuir para a transformação da imagem que as educadoras tinham até aqui, e dos seus contextos de trabalho, estas profissionais, se estabelecerem com as O.C. uma relação crítica, produtora de sentidos, e criarem redes de interpelação entre si e entre as diferentes linguagens, por certo serão susceptíveis de subverter as expectativas convencionais, isto é, tomarem-na como contributos para uma fundamentação da sua prática e para uma (re) criação não só das suas formas de estar como também dos próprios contextos de trabalho.

Cremos, por assim dizer, que as educadoras se encontram suspensas num momento de passagem e de mudança entre o seu primeiro mundo, ainda não completamente reconhecido (o passado) e o mundo estruturado, socializado e legalizado pelas Orientações Curriculares (o presente) cuja interpelação e interpretação, a nosso ver, poderá ser recriada interpretando o presente, não como o resultado do passado, antes sim como projecção para o futuro, num registo de charneira entre a organização e a utopia, sabendo, que “a boa utopia é uma coisa que não é realizável no momento imediato mas que tem uma possibilidade de vir a ser real”. Morin (2001)¹⁰³.

¹⁰³ Entrevista dada ao Jornal “Le Monde”, em 2001.

III Capítulo – DO DISCURSO DO FAZER: das lógicas discursivas às lógicas dos discursos

“Do ponto de vista das práticas, qual é a lógica do problema, é a lógica das crianças e do futuro, ou é a lógica do presente e a lógica dos adultos “ (EA).

Prenúncio

Este capítulo inaugura uma etapa dedicada justamente a (pros)seguir o desejo de construção de uma narrativa comprometida com os fazeres pedagógicos das educadoras de infância. Orienta-nos o pressuposto de que os discursos das educadoras que connosco acederam a colaborar, enquanto “textos”, são nada mais, nada menos do que representações constitutivas da própria realidade que queremos “interpretar” – o aparato provocado pela construção do processo que actualmente experienciamos de reinstitucionalização da infância em idade pré-escolar.

Neste sentido, admitimos que estas vozes são diferentes modos como as imagens desfolham o tempo. São também a linguagem, do “conhecimento vulgar e prático que há em nós e que utilizamos para dar sentido às nossas vidas” (Sousa Santos, 1993:55) enquanto profissionais de educação de infância. Olhar os seus (nossos) discursos, é, para nós, olhar um infinito de ideias, numa descoberta constante que reflecte os nossos pensamentos (a nossa proximidade não se desvanece...), numa exploração cromática, em que são utilizadas várias matizes, subtilmente articuladas, que se transfiguram em momentos fugazes, em instantâneos de espaço – tempo, e mais propriamente numa representação da realidade. A nosso ver, é sempre perigoso fazer uma tentativa de figuração porque as formas, quase nunca elas permitem uma representação credível, sem a controvérsia, e é neste registo que nos colocamos.

De facto, se a narrativa é a melhor forma de dar significação às experiências, as próprias educadoras são chamadas a testemunhar as suas personagens, pois, através dos seus textos, procuramos fazer personagens e emergir situações, retratos vários dos ajustes e desajustes a que damos voz, num jogo de referencialidade, partindo não só da sua inscrição nesta história da educação de infância, como procurando devolver-lhes um conjunto de referências relacionáveis, que celebram a possibilidade de as recriar no nosso tempo.

São estas interferências que (re)conhecemos e transfiguramos, não confundíveis com a captação de curiosidades quotidianas que tivemos o privilégio de ouvir, mesmo correndo o risco de não percebermos as suas

virtudes. Deste modo, e com o propósito de incidir sobre os sistemas de significação referenciados à forma como estas educadoras “assimilaram” e/ou indexaram à sua acção as OC definidas para a EPE, partimos de um conjunto de blocos narrativos recorrentes: 1.1.zona de fronteira; 1.2.da lógico institucional; 1.3.tornar visível a EPE e 1.4. entre o credo pedagógico, referencial comum e profissionalidade, que fundamentam, a adaptação às (im) potencialidades de tais convenções e sustentam a reabilitação da liberdade individual socialmente vivida pelas educadoras na(s) periferia(s).

Assim, na senda de uma postura interpretativa, destacamos de entre os blocos narrativos atrás referenciados, as correntes de linguagem que os matizam, e que assumimos serem os que merecem a maior atenção e reflexão. O esforço analítico destas narrativas é feito numa sequência de acções, pois como afirma Ricoeur (1998:18) “os próprios discursos são acções” que pontuam o fluir de cada história, como se a representação começasse a ganhar corpo (nível macro, ou seja o que corporiza os pontos 1.1; 1.2; 1.3) e depois fosse encontrando a voz que, por detrás destes terrenos sugere algo implícito, e que não tínhamos previamente considerado (nível micro, ou seja o que corporiza o ponto 1.4.).

1. ***Das correntes de linguagem: da descrição que interpreta a uma interpretação que escreve***

A(s) narrativa(s) tatuada(s) neste texto, enquanto objecto de análise, dá (ão) conta das linhas de continuidade entre as correntes de linguagem de cada uma das educadoras, que, mesmo ressalvadas algumas diferenças, são naturalmente óbvias. São pois, estas as confluências (mais do que influências) que fornecem as explosões de informação fragmentada, com detalhes retirados das suas (nossas) experiências, memórias e observações pessoais, e que permitem sublinhar as marcas do vocabulário que mais se evidenciam na mancha da narrativa.

1.1. *Uma Zona de Fronteira*

Na dicotomia entre o privado e o público

Na verdade, há lugares que guardam uma memória da infância muito forte, e é evidente que, as raízes em que se aprofundou, e tem aprofundado, a história da EPE e da Infância é construída em torno de uma sintaxe singular, na qual, por um lado, o valor das coisas, da vida, da criança, se torna cúmplice da firmeza desse seu traço, e, por outro, desafia as marcas do vocabulário que podem ser encontradas nas correntes de linguagem.

No momento em que esta evidência emerge destas vozes, e se estende ao mundo da infância, fluem, na nossa memória, tanto as necessidades sociais, próprias da sociedade contemporânea, como as tendências teóricas que influenciaram as concepções do atendimento à criança, que a deslocam da família (esfera privada) para outros domínios da esfera pública, por outras palavras, que entrelaçam o individual com o social, o cuidar com o educar. Para Sarmiento (2000:24), “o paradoxo torna-se mais claro, se considerarmos que a institucionalização da infância deve menos, de facto, a necessidades de desenvolvimento, do que a questões custodionais, de guarda e de controlo por parte dos alunos”.

Contudo, e embora a preocupação com a educação da criança venha sendo fortalecida, parece não estarem ainda desvanecidos os conflitos

(conscientes ou inconscientes) que reflectem diferentes formas e imagens contraditórias que têm ressonâncias quer nas instituições para a infância (espaço pedagógico não escolar) quer na acção pedagógica das educadoras de infância, e conforme como refere EA:

“na existência de diferentes concepções das educadoras relativamente ao que é/era a educação pré-escolar e as suas funções, e onde a questão por exemplo da escrita e da leitura, e de toda a propedêutica eram das coisas mais distintivas entre umas e outras”

Na verdade, esta afirmação, associada ao processo de democratização da EPE, que a transforma num direito da criança e, simultaneamente, num dever do Estado, levanta a questão dos processos de desenvolvimento, aprendizagem e ensino que, na prática e na teoria, são, enquanto processos de interacção e como já afirmámos, de certo modo indissociáveis. Mas, o facto de interferirem directamente nesta situação, acrescenta ao binómio enunciado cuidar/educar, um outro nível de complexidade, situando as formas institucionalizadas para a infância, entre intelecto e afecto, entre educativo e pedagógico, entre instruir e educar, e, deste modo, dificultam a opção segura por uma concepção de EPE, como diz EA:

“é difícil, tendo em conta o estado da arte, do ponto de vista das perspectivas teóricas e científicas que há sobre a educação pré-escolar e as crianças...é difícil dizer que a orientação tem de ser esta e só esta e não outra, até porque há aqui muitos interesses em jogo, e é completamente diferente sei lá a situação de grupos de crianças em meio rural de grupos de crianças em contexto urbano.”

A educação pré-escolar, é, efectivamente, atravessada por concepções controversas, “onde o trabalho dos adultos para e com as crianças assume uma explícita dimensão política, isto é, com efeitos na regulação das condições colectivas de existência. Desenham-se, nos interstícios dos constrangimentos, possibilidades de acção que eles potenciam nos elementos contraditórios que os caracterizam” (Sarmiento, 2001a:7) conforme opina a EA:

“ não é por acaso que todos os documentos legais não são muito afirmativos, no sentido de serem muito afirmativos na adopção de uma determinada linha, há muitos interesses que muitas vezes não são compatíveis.”

De resto, é um lugar-comum, de largo consenso, que a educação de infância deve, parafraseando EC, *“ter em conta as suas capacidades e criatividade”*, acompanhar os interesses das crianças num processo que é contínuo, e no qual, de acordo com Freire (1973:47), *“não pode existir uma compartimentação hermética entre o ensinar e o aprender”*. No entanto, segundo EB:

“Parece estar a perder-se a concepção globalizante da criança. E quando tu dizes que a educação é ao longo da vida e prepara para a vida, está-se a perder esse sentido. E isso está lá nos discursos de todos os políticos, mas as práticas não são essas, e as leis que poêm para funcionar as coisas nas escolas, as alterações curriculares, tudo isto é cada vez afunilar mais...”

Na verdade, com as transformações atitudinais relativamente à criança, que vêm fazendo a sua história, eis chegados ao momento que se reclama à EPE o esforço de ultrapassar o educar e o cuidar, inscrevendo-a na política mais ampla. Porém, sustentamos que a infância contemporânea em idade pré-escolar, ainda hoje, parece ser prisioneira das (im)pertinências das formas como tem ocupado o seu lugar na história, ao nível da articulação entre a esfera doméstica e a esfera pública. Isto porque os tempos denunciam que *“as crianças da idade pré-escolar nem são exactamente bebés, mas também ainda não são meninos, no sentido de meninos com capacidade para ir aprender a ler e a escrever”* (EA). São estas dimensões, a nosso ver, cujas propriedades inscrevem no processo de socialização da infância uma relação claramente situada entre uma atitude “paternalista” e uma atitude autoritarista, que coloca a criança na dependência do adulto.

Dir-se-ia que são estes conflitos referenciais, conscientes ou inconscientes, que sustentam a afirmação substancial da EA quando refere que *“o problema é exactamente o facto da educação pré-escolar estar numa zona de fronteira”* deixando sempre uma interrogação entre a razão e o sentido.

Todavia, a revisão actual da EPE, enquanto serviço público (educativo e social), ao afirmar-se por referência à forma oficialmente reconhecida, a forma escolar, como sendo a única (racionalidade), tende, em nosso entender, a

ignorar o verso, a transgressão, a dimensão lúdica que caracteriza a criança e a forma como ela constrói o seu próprio texto, interagindo, como (racionalidade) alternativa possível. Isto *“porque brincar é o ofício das crianças, não têm outro ofício, a gente a brincar aprende, assim como pelo trabalho também se educa como dizia MaKarenKo há muitos anos (...) é a brincar que os meninos interagem, trocam experiências, conversas ... há o adulto que interfere e cimenta aquele conhecimento, mas é assim é brincar, e pelas páticas das educadoras isto está-se a perder”* (EB).

Uma das propriedades emergentes deste paradigma da EPE, como serviço social e educativo passa pela reconciliação entre o cuidar e o educar, o que contribui para que se mantenham acesas as tensões já por nós relevadas, entre um conjunto de teorias e as representações hegemónicas, pensadas na lógica do adulto, e sob as quais, a nosso ver, a criança corre o risco de ser submetida a uma excessiva formalização.

Assim, os contornos deste quadro retomam, de forma particularmente relevante, a possibilidade de uma vez mais pensarmos a questão da socialização situada entre a estrutura social e a agência, por outras palavras, indo “do paradigma da criança como objecto passivo de socialização para um paradigma da criança actor” (Ferreira, 2002:5). Na verdade se “o indivíduo não nasce membro da sociedade” (Berger et Luckman, 1994:173), a questão aqui emergente é a de como pensar o lugar do Jardim de Infância no processo de socialização, e como este enfrenta tais tensões sem perder de vista a emancipação da criança. Esta questão, por arrastamento, acompanha a construção da identidade das crianças, sendo que “todas as identificações realizam-se em horizonte que implicam um mundo social específico” (*ibidem*).

Embora a problemática da socialização tenha sido objecto de uma reflexão que a articula entre a socialização primária e a socialização secundária, a primeira definida por referência ao contexto familiar e a segunda por referência a outros contextos (*ibid*), a verdade é que ambas não estão libertas da ideia de subordinação da criança à lógica adulta, num quadro de relações desiguais.

Ora, tendo em conta o desenvolvimento das teorias e correntes sobre a infância na sociologia, dir-se-ia que as teorias clássicas da socialização¹⁰⁴ se constituem como uma referência simbólica. Isto porque, a posição que nelas ocupa a criança é, cada vez mais, posta em causa, em favor da sua implicação (activa) no seu mundo social com o qual interage e estabelece relações (adulto-criança e criança-criança), transformando-se e transformando. Esta é pois uma ideia cara às teorias de “reprodução interpretativa”, centradas na infância enquanto categoria social com valor de *per si*, e da qual Corsaro (2001), entre outros, é precursor.

Trata-se de uma perspectiva em que “a socialização é vista mais como um processo reprodutivo do que linear. O processo é reprodutivo, na medida em que as crianças não se limitam individualmente a interiorizar a cultura adulta que lhe é externa. Pelo contrário, as crianças tornam-se numa parte da cultura adulta” Corsaro (2001:113). Como sugere Ferreira (2002), “em vez de uma concepção de socialização que faz das crianças futuros adultos e seres incompletos e imaturos, cuja verdadeira humanidade está para vir, importa fazer valer as suas competências e as actividades específicas que desenvolvem para interpretar e se apropriarem da ou das culturas dos adultos”.

Não restam, pois, dúvidas que as nossas representações sociais da criança, enquanto “corpus organizado de conhecimentos”, são mediadoras da nossa forma de agir, pensar (Moscovici, 1978) e, vão adquirindo configurações novas, em função dos diferentes contextos. Em consequência, e atendendo a que “a *ambiguidade da situação decorre do próprio sujeito em causa*” (EA), o desafio deriva da capacidade das educadoras gerirem a sua conflitualidade constitutiva, e do próprio objecto com quem estabelecem relações.

¹⁰⁴ As teorias clássicas da socialização compreendem por um lado a abordagem funcionalista, de que Parsons é precursor, e a teoria da reprodução que anexam a ideia de uma intervenção social sobre a criança sem que exista o inverso. Por outro incluem ainda as correntes construtivistas e a psicologia social de Vigotsky, que placidamente submetem as crianças à lógica de um desenvolvimento por etapas.

1.2. Da Lógica Institucional (ou decisional)

Entre a retórica e a prática social

Na verdade, interpretar a infância no quadro de um espaço instituído pelo Estado – o Jardim de Infância – lugar da educação de infância em idade pré-escolar – implica atender à diversidade contextual que lhe é subjacente, isto é, implica ter em linha de conta, como refere Sarmiento (2001:8), a “pluralização das lógicas de acção e as contradições inerentes às políticas educativas contemporâneas” assentes nos direitos das crianças.

“a questão que se põe aqui, é que, essas políticas são formuladas em nome da criança, mas finalmente servem quem? Basta pensar na questão dos horários dos Jardins de infância (...) sobretudo a questão do prolongamento de horário. O que está aí em causa, é basicamente, que os horários dos meninos acompanhem os horários dos pais, e portanto que os horários da educação acompanhem os horários do mundo do trabalho?” (EA)

De facto, no seguimento das ideias que temos vindo a recensear nos capítulos anteriores, esta afirmação de “facto controverso”, faz transparecer a “controvérsia dos factos” (Correia, 1998), ou seja, e como realça a EA, “o problema das políticas, é que, por muito que nos preâmbulos da lei venha toda a exaltação da importância das crianças (...) é uma questão de retórica.”

Efectivamente, as propostas de mudança social que hoje envolvem a infância, enquanto “tempo de vigília”, são, como sugere PopKewitz (1988), sustentadas em valores consensualmente aceites, estabelecidas em diferentes bases de poder, mas conformes às vontades globais. Por um lado, defende-se a melhoria da qualidade da EPE, desejada por todos e argumentada a favor da infância como “um valor universal, mais do que reconhecido”, com direito à participação, e contra o qual “ninguém ousa atentar” (EA).

Por outro, enfatiza-se a necessidade da modernização e da democratização social por referência à educação pré-escolar – 1ª etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Esta perspectiva, de certo modo, indicia a EPE, também como instrumento de mobilidade social, geradora da igualdade de oportunidades e, por isso, organizada em função de uma preparação para a escola, no sentido de criar condições para abordar com

sucesso a etapa seguinte, de modo a deslocar a criança do seu contexto social de origem, a família (esfera privada), para um contexto mais alargado, o Jardim de Infância (esfera pública).

Todavia, a nosso ver, subjacente a esta valorização institucional, inscrita nas políticas sociais de direito e de bem-estar, por referência às expectativas sociais, o que parece estar em causa são os propósitos de atenção e controlo (Sarmiento, 2000) que investem à ordem adulta o direito de as exercerem, em detrimento das respostas às necessidades de desenvolvimento e de qualificação de uma efectiva cidadania da infância. Desta forma, se articula discursivamente “a concepção orientadora da mudança social a implementar” (Cortesão, Magalhães et Stoer, 2001:46), através da qual o “político” é o “doméstico”, e em que a criança se torna num objecto privilegiado de intervenção que concorre para a transformação da sociedade existente.

E se, como referem duas das entrevistadas *“a educação pré-escolar e as crianças funcionam muito como um mote de projectos políticos, que parecem promissoras e que apontam para uma certa esperança”* (EA), a verdade é que *“nada é inocente, tudo tem qualquer coisa por detrás”* (EB). Isto é, as circunstâncias que delimitam a ênfase discursiva das políticas educativas actuais para a educação pré-escolar *“tendem a escamotear as questões políticas e económicas subjacentes”* (EA), e correspondem, em nossa opinião, a uma nova forma de regulação, subordinando os interesses das crianças aos interesses das famílias e do mercado. Esta ideia é consubstanciada nas palavras da EB, EA e EC:

“ eu acho que tem a ver com a escolarização (...) nós somos um país de analfabetos, e a iliteracia tem de ser combatida (...) com mais escola... os nossos grandes pensantes acham que é a escola que combate a iliteracia ... é um instrumento mais, mas não é o único” (EB)

“o ME não impõe a obrigatoriedade do pré-escolar porque sabe que no terreno não tem capacidade para cobrir o país, e nós andamos sempre a copiar as medidas da Europa...e as nossas experiências pedagógicas importantes nunca foram discutidas... por isso eu acho que o ME não põe a obrigatoriedade por uma questão economicista mesmo, não é por uma questão política, porque se calhar a sua vontade é de escolarizar” (EB).

(...) é o passo acelerado de uma sociedade neo-liberal ou a lógica do mercado nas suas formas mais subtis” (EA)

"Parece-me que o que está em causa é o sucesso, o sucesso passa por aí, pela integração do pré-escolar na educação básica" (EC)

(...) perante as transformações da sociedade, que obrigaram a recorrer a creches, amas e escolas até às quinhentas, eu também pergunto, será que muitas das nossas salas poderão garantir esse sucesso?" (EC).

A consumação deste cenário, porém, configura uma mudança que é essencialmente retórica pois, tal como afirma EC *"há ainda jardins a funcionar em más condições, (...) nem todas as crianças têm pré-escolar,"* sugerindo que *"entre a retórica e as questões das práticas sociais, é aí, que se consegue perceber as distâncias (...) e aquilo que parecia de facto ser uma grande promessa relativamente à educação pré-escolar, tem arrepiado caminho"* (EA).

Esta situação, afigura-se, assim, sintomática, como refere EA da *"importância que de facto tem a infância e a educação das crianças mais pequenas no nosso país"*. Da mesma forma, e sendo certo que a infância, enquanto construção social, não pode ser pensada de forma abstracta, a opção de a retirar do seu "estatuto de marginalidade" (Ribeiro, 1996) e de a tomar como central, implica, certamente, pela sua vinculação e como realça EA, *"mexer com as políticas de família, com as políticas de trabalho..."*, pois, na verdade, *"a sociedade não é suficientemente organizada que permita aos pais o pleno exercício da sua função parental"* (OCDE, 2000). Assim sendo, diz a entrevistada A *"o que se passa é uma despolitização da questão"*. Dir-se-ia, na esteira de Cortesão, Magalhães et Stoer (20001), que se trata de um mapa político organizado, ao nível discursivo, em torno da emancipação, e ao nível da prática social, em torno da regulação.

Para além deste primeiro ângulo de análise, emergente no fluir das vozes que escutámos, encontra-se um segundo que, acompanhando o anterior, se focaliza na dinâmica de desenvolvimento da EPE. Esta dinâmica, que as políticas em debate anunciam, ergue-se sob o lema da elevação da qualidade pedagógica dos Jardins de Infância, pela valorização da criança assente na organização estruturada da acção pedagógica das educadoras como estratégia de resposta ao reconhecimento que elas próprias desejam. É evidente que estes propósitos mantêm a sua ligação, com aquilo que a

entrevistada A, afirma ser *“o discurso da paixão pela educação, deste governo PS”,* e com *“o facto da directora do DEB, ser educadora”,* o que qualifica como crucial, segundo Cortesão, Magalhães et Stoer (1998), a sua intervenção como representante *“para garantir a condição de participação democrática”* e através da qual, parafraseando Laclau (1997:49)¹⁰⁵, *“terá de contribuir algo para as identidades que representa”*.

Estas “sensibilidades” ecoam, a corroborar a entrevistada A na *“campanha como eu já não me lembrava há anos, acerca da educação pré-escolar, desde a rádio ao cinema, a ponto de no cinema, antes de começar o filme passarem uma série de anúncios acerca da educação pré-escolar”*. E ainda no facto enfatizado pela entrevistada B, de *“que nunca chegou tanta coisa à escola como quando ela lá esteve no ME, tudo sobre o pré-escolar, a legislação, a Lei Quadro, o alargamento da rede (...) ela bombardeou-nos com uma coisa que foi importante (...) e as educadoras não se podem queixar que não tiveram conhecimento dos documentos, e não os discutem se não quiserem, eu acho que isto é importante”*.

À luz destes ecos, trata-se de procurar legitimar as medidas a implementar, influenciando assim as condições sociais da sua produção, mas que simultaneamente deixam subentender, e como sublinha entrevista A *“as contradições que podem estar aí subjacentes”*. Esta relevância concedida às campanhas, ao envio de documentação, faz passar na sombra, aquilo que é como a educadora B identifica, *“a filosofia do estado, está ali o que é que o Estado defende para as escolas, e o que é a escola para o Estado”*. Senão vejamos, *“sendo as orientações curriculares expressas num espírito vinculativo, (...) onde é dito explicitamente que se aceita no seu seio várias formas de pôr em prática o currículo (...) as imagens que apareciam e que foram divulgadas também através de folhetos, eram exactamente de meninos no Jardim de Infância fazendo jogos com letras e números. (...) o espírito da lei que aparece nas orientações curriculares, ou era mais explícito, ou gerava alguma ambiguidade, relativamente às imagens que entretanto se projectavam e que, do meu ponto de vista, apelavam a uma escolarização”* (EA).

¹⁰⁵ Citado em Cortesão, Magalhães et Stoer (1998:206).

Mas a força da argumentação que temos vindo a traçar reside, igualmente, como sublinha a EB, no facto de que *“quando as orientações curriculares chegaram à mão das educadoras já estavam feitas, embora fossem experienciadas nos Círculos de Estudo. Mas quantas educadoras foram abrangidas por isso? E quantas educadoras com voz crítica nas situações? Porque eu tenho ido a muita coisa do pré-escolar, e muitas vezes o que acontece é que nós não falamos e não criticamos”*, colocando em causa a opção metodológica assumida pelo ME na elaboração das OC, enquanto processo participativo, procurando captar as tradições existentes nos modos de acção pedagógica.

Com efeito, esta questão parece corroborar a nossa análise, quando afirmávamos no capítulo I a submissão da encenação participativa e supostamente democrática que envolveu o processo de OC a critérios instrumentais, como diz a EB *“Porque é assim. É dizer que temos democracia e não se fazer nada democrático. Para ser democrático não era para ser feito por meia dúzia de Jardins de Infância, porque a rede pública é tão vasta (...). Não têm as DRE’s, onde estão educadoras? Não podiam ser feitos seminários, tal como os seminários de avaliação do Prodep? Faziam seminários de avaliação das orientações curriculares e cada um podia pôr no terreno, investigar para se poder fazer coisas, e depois ver porque é que não e discutir com as pessoas, nos sítios, não era para ser feito com meia dúzia de pessoas”*.

Ora, estas controvérsias no processo de construção das OC, expõem de facto, o fosso entre as duas lógicas já discutidas anteriormente (capítulo I, ponto 3) “a lógica decisional e a lógica educativa”, ou seja, parecem fazer jus à afirmação da Directora do DEB, sobre a falta de concertação ao nível da implementação. Paralelamente, expõem a incapacidade da nossa tendência centralizada “criando toda a legislação e achando que depois se vai pôr tudo na prática” (Cortesão, Magalhães et Stoer, 1998).

Dir-se-ia que, as Orientações Curriculares configuram uma narrativa que não foi escrita por todos, mas que todos se vêm vinculadas a nela participar..., ou, por outras palavras:

“ há uma falta de paixão muitas vezes,...não há paixão política, não há paixão partidária, que é a educação é que move o mundo, é a relação com as pessoas no teu dia a dia, quando tu estás com

elas, como tu te dás com elas, que mudam as coisas, eu acredito que é. Não é um decreto, um decreto não muda nada, acho eu, o decreto dá alguma consistência às coisas, também tem que haver, mas não é por força do decreto que tu mudas mentalidades, não é? (EB).

Com efeito, dentro de nós existem paixões que por vezes não são aceites, ou nem mesmo nos dispomos a aceitá-las, por esta ou por aquela razão...Dir-se-ia, com Meyer (citado em Carrilho, 1991:18), "a paixão é então implícita, é aquilo que uma consciência pode confessar sobre ela própria, sem se perder. Ela representa o máximo risco de distanciamento e de fractura interna, mas também aquilo que garante a vida de um sujeito".

1.3. Tornar Visível a EPE:

entre convergência e conflitualidade

O argumento deste ponto baseia-se, por referência à definição das OC, na procura da compreensão daquilo que limita e liberta as educadoras (artesãs da infância), em termos do seu fazer pedagógico, ou seja, em clarificar a questão: "Como reagirão os professores a estas mudanças?" (Hargreaves, 1998:11).

Em nossa opinião, uma análise significativa da organização da diversidade de modelos pedagógicos existentes na EPE, requer um exame focado nas convergências e nas conflitualidades, encarando seriamente as suas perspectivas, e a sua sincronização com aquilo que é da ordem do desejo das educadoras. Por outro lado, a abordagem em torno da definição das orientações curriculares, enquanto organização da diversidade dos modelos e modos de trabalho pedagógico adoptados na educação de infância, implica, não só considerar as funções que lhe estão atribuídas, tais como: i) constituir um quadro de referência comum para todos os educadores; ii) tornar visível a EPE; iii) facilitar a continuidade educativa; iv) contribuir para melhorar a qualidade da EPE; V) proporcionar dinâmicas de inovação (ME, 1997,Set.). Por outro lado requer igualmente considerar, nas correntes de linguagem, as sensibilidades das vozes que escutamos, relativamente a este "quadro comum"

e que perspectivam um intenso reflexo das convergências e conflitualidades (sensíveis) em torno das OC.

Relativamente a este documento, uma das educadoras entrevistadas, afirma que *“na sua escrita parece bastante bem estruturado bem fundamentado (...)”* relevando o seu carácter *“suficientemente abrangente na forma como estas orientações estão expressas (...) mesmo no tipo de sugestões que são feitas ao nível das actividades. Lá não é dito que elas têm de ser feitas assim ou assado, sugere-se”* (EA). A própria equipa de peritos da OCDE, no seu Relatório (2000:221) *“obteve uma percepção muito positiva dos objectivos e da abordagem holística relativos à aprendizagem e desenvolvimento inicial”,* constatando que se *“relacionam e equilibram com a aquisição de aspectos mais formais dos objectivos mais centrados na aprendizagem”*.

Neste sentido, os propósitos de que as OC constituem um “ponto de apoio” à prática contribuindo para melhorar a qualidade, é igualmente referido por uma educadora, na medida em que *“ajudam muito os docentes a situar-se, até mesmo enquanto grupo de educadoras, são um apoio para nós, não tanto para os meninos (...) as orientações curriculares lembram-nos de coisas que nos esquecíamos até de registar, alertam-nos para isso, até porque começamos a ter consciência do que vamos fazer, e que muitas vezes fazíamos sem reflectir”* (EC).

Este conjunto de enunciados, expressa também a bondade que parece estar subjacente às funções atribuída às OC, de dar visibilidade à educação pré-escolar, pela via de um quadro referencial comum, tal como de modo claro afirma uma das entrevistadas: *“elas têm o mérito de querer criar uma realidade nova relativamente aquilo que é a história de um século, a educação de infância, as crianças como seres sociais, a profissão das educadoras como profissão profissionalizada”*. (EA).

Nesta medida, esta publicitação, segundo EB, significa que as OC *“tornaram visível aquilo que é trabalho da EPE, porque ninguém sabe muito bem o que se passa no Jardim de Infância. Porque que tu ouves é que é tomar conta de meninos, mas isto não é só em relação aos pais, pensa nos nossos colegas do ensino primário, preparatório e secundário ...nem sabem o que é o*

pré-escolar. Isso de tomar conta de meninos não custa nada, porque realmente o pré-escolar não ensina nada no concreto, tu não vês as letras, não vês números, e isso é que é saber, o resto não é.” (EB).

Revelada, assim, a acção pedagógica das educadoras, num espaço, onde a posição social e hegemónica dos saberes escolares (sábios) tem sido determinante, parece acreditar-se que é possível, através das OC, a reconceptualização social dos saberes não escolares (profanos) inscritos no trabalho pedagógico das educadoras, fruto da especificidade da relação que estabelecem com as crianças, como acentua a entrevistada B *“preparando-os para a vida.”* Esta simples afirmação contém em si uma realidade complexa que, a nosso ver, implica distinguir se o seu alcance corresponde efectivamente ao reconhecimento da especificidade educativa da infância num processo educativo contínuo, ou se tende a representar uma extensão do processo de escolarização (Canário, 1998),¹⁰⁶ como realça a EB ao afirmar que *“a segunda parte das orientações curriculares apela muito à escolarização, e realmente falas com colegas e vês os livros de fichas aparecerem por aí e chegam às escolas todos os dias, há gente a aderir a isto”*, até porque como sublinha a EA

“o que é que o menino deve saber quando chega à escola, e isso quando tu tens um limite a que é que te obriga? Eu tenho de preparar o menino para aquele grau de ensino que vem a seguir, e as OC estão muito bem escritas, mas têm muito isso. É o que eu te digo é o discurso, o que lá está escrito”

De facto, segundo a entrevistada A *“as orientações curriculares por muitas virtudes que podem ter, por si só não garantem nada”*. Na verdade elas desafiam o seu próprio vocabulário, expandindo a questão do como fazer, e aí, surgem efectivamente as coflitualidades, pois corroboramos a entrevistada B quando afirma que *“que as orientações não são um documento pernicioso, podem tornar-se perniciosas quando tu pões no terreno.”* É, precisamente, na interdependência das relações, a que faz referência a educadora A *“entre o nível em que se situam as orientações curriculares, e o nível que o currículo em si é desenvolvido, a fase do desenvolvimento curricular contextualizada em*

¹⁰⁶ cf. Canário, R. (1998) “Educação de Infância e Educação Informal”. Comunicação apresentada no “Encontro de Saberes: ‘Os rostos da Infância’”, realizado na ESE do IPP de Bragança, em Maio de 1998.

situação, são níveis completamente diferentes” que, a acção pedagógica se (re)inventa e se produz. Ou seja nas suas palavras “o problema não está nas orientações curriculares em si, está na difusão, no uso social que é feito delas.”

Nesta medida, na conceptualização do fazer pedagógico das educadoras veiculada pelas OC e, na explicitação dos seus propósitos há, como refere Ribeiro (1999:17) “flexibilidade bastante para que a cada educador caiba a liberdade, e a cada instituição a autonomia, que lhes permitem contemplar a diversidade das crenças pedagógicas e de estilos educativos, de ritmos de desenvolvimento e de capacidades de aprendizagem, de contextos familiares e de culturas regionais”.

No entanto, a este propósito, o relatório dos peritos da OCDE (2000:221) dá conta da descoincidência que durante as visitas a estabelecimentos de EPE constatou, entre a interpretação feita no terreno sobre as OC, e aquela que é veiculada pela equipa das OC. Por outro lado, adverte-nos da necessidade de “ser dada maior ênfase à aprendizagem através do social e do expressivo” porque os educadores ao estruturarem a sua acção pedagógica em torno de aprendizagens de carácter formal e de alcance cognitivo limitado, perdem “muitas vezes a oportunidade de se servirem das interacções e conflitos para promoverem a aprendizagem”

Nestas circunstâncias, podemos secundar a afirmação da educadora A, “o aspecto problemático parece ser fundamentalmente da interpretação que cada um, cada uma, fizer dele (...) é exactamente no modo como se vai fazer, que muita coisa se define do ponto de vistas das concepções curriculares que lhe estão subjacentes (...) depende da maneira como veêm e articulam o seu trabalho” tal como consubstancia a entrevistada C “o que eu não quero é que elas sejam tipo um programa, mas é certo que se nos permitem trabalhar como queremos, pode também correr-se o risco de funcionarem como programa”

Assim, se, as OC parecem significar o interesse cada vez maior pela infância, numa perspectiva de educação ao longo da vida, que segundo a educadora A “procura não só, valorizar o que as crianças já trazem, portanto o que está para trás, como procura, também, não deixar fora de mira, aquilo que vai estar para a frente” elas, por si só, e como salienta a educadora A “não funcionam como garante, nem como aval de que as práticas mudem, elas

próprias se assumem como orientações, não são propriamente regras para cumprimento”.

Queremos com isto significar que a sua definição, situa-se com efeito, num terreno ambíguo, no qual se constroem as intenções que lhe presidem enquanto referencial comum “que não significa uniformidade, mas antes a possibilidade de disporem de uma referência explícita, para situarem a sua prática e o modelo educativo que lhe está subjacente, face a outras práticas e modelos (Silva, 1996:55). Dir-se-ia que este espaço de legitimação tende, assim, a definir o sentido das maneiras de fazer pedagógicas das educadoras, e a incluir “a possibilidade de fundamentar as diversas opções educativas”, no entanto, como sublinha Ribeiro (1999:17): “tudo o que no plano pedagógico, possa ser entendido como pressão para a uniformidade “constitui objectivamente uma ameaça à originalidade e à excelência de desempenhos”.

De facto, é, também, neste espaço, que se estruturam os mecanismos de apropriação social, como nos dão conta, respectivamente, as afirmações de EA e de EB, e EC:

“basta pensar que se já existiam fichas para as crianças, neste momento vamos a qualquer livraria e encontramos fichas do meio físico, da matemática, e vem lá que são de acordo com as orientações curriculares”. (EA).

“A Área do conhecimento do mundo, para mim é uma das áreas mais bem escritas, que apela forçosamente à criatividade. Mas o que é isso do conhecimento do mundo? O que é para um menino do Jardim de Infância o conhecimento do mundo? (...) é uma área vastíssima que poderia ser muitíssimo explorada e se calhar é das áreas menos trabalhada no jardim de infância, porque enquanto nas outras está mais clarinho o que tu podes fazer, está lá dito quase como tu podes fazer, e depois és bombardeada nas escolas pelas editoras que te trazem tudo ali, as áreas todas definidas num livrinho” (EB).

“eu acho que as OC neste momento nos permitem sonhar, não nos tiram liberdade de acção, mas penso que os educadores têm medo, mas ninguém nos disse que iam ser um programa”(EC).

Dir-se-ia que as OC, são, com efeito, atravessadas por uma conflitualidade interna, expressas através das orientações pedagógicas (que relevam as necessidades e interesses das crianças) e as disposições

organizacionais conformes a uma perspectiva de sequencialidade curricular a partir do fim (Ribeiro, 1999). No entanto, e como acentua Santos (2000:39) “a contraposição é essencial, pois é através dela que medimos o nosso grau de autonomia (ou de alienação), dominando melhor o mundo sobre o qual reflectimos do que o mundo de que somos mero reflexo.”

Ora, no prolongamento desta discussão, podemos, pois, admitir que, a educadora se situa a meio caminho entre a família e a escola, entre o individual e o social, e não se limita apenas a revalorizar o seu saber e o seu saber fazer, ela interfere, assim, na definição da legitimidade dos saberes que é suposto mediar, optando por uma postura sustentada num educador informado e/ou num educador transformador (Correia, 1998). Isto porque a integração da sua própria prática neste referencial comum, como realça a educadora A “*não significa necessariamente, que do ponto de vista das práticas pedagógicas, as educadoras verbalizando o espírito de todo o discurso das OC, do ponto de vista das suas práticas sejam de facto consequentes em relação a isso*”.

O recenseamento dos acordes traçados, permite conceptualizar o envolvimento das educadoras com as OC, na interface entre reconhecimento do seu fazer pedagógico, e outros factores que como refere a entrevistada A, são “*factores invisíveis que tem a ver com um determinado estatuto social e onde em minha opinião é muitas vezes mais fácil a adopção de um modelo de escola primária como forma de legitimação do trabalho profissional*”. De resto, como é enfatizado pela educadora B “*é mais fácil escudar-se no que está escrito...e o que está escrito induz à escolarização, à escola, aos saberes, e apela muito aquele princípio de que o canudo é que dá o saber, e o saber adquirido na escola é que é importante, sem ele não és nada, quando na verdade, importante, não é só o saber da escola*”. Daí a o receio de que a obrigatoriedade da EPE “*vai perder a parte lúdica que o Jardim tinha, porque vai escolarizar*.” Ou, parafraseando nas palavras da educadora C “*o meu receio é que se o pré-escolar se tornar obrigatório, nós vamos continuar assim*”.

É pois, neste contexto que afirmação de Ribeiro (1999:17) de que, “não se estranhará o receio por parte dos educadores de infância, de que, sobre a pressão do sistema, a articulação obrigatória com a «etapa seguinte», (...) e perante o espectro da avaliação” os seus padrões de qualidade cedam lugar

àquilo que é apontado como o “ «pedagogicamente correcto» ”, ganha uma pertinência acrescida.

É aqui que se escreve o nosso guião entre uma postura passiva, não criativa, da ordem do reflexo, ou uma postura activa, criativa “mobilizada pela identificação de uma falta ou de uma ausência, naquilo que existe” da ordem da reflexão (Santos, 2000:39).¹⁰⁷ Queremos com isto significar que os sentidos estratégicos destas dinâmicas inscritas em torno das OC (enquanto instrumento de mediação entre profissionais e o tecido social), colocam às educadoras não só os seus limites, e falamos destes, porque como enfatiza Freire (1997:53) “ não sendo a alavanca da transformação profunda da sociedade a educação pode algo no sentido da transformação”, e neste sentido, a existência de tais limites inquieta as educadoras a desafiá-los.

Segundo Hargreaves (1994:3), “é através destes conflitos que a reestruturação educativa, enquanto exercício oportunidade para uma mudança positiva ou mecanismo de contracção e de contenção, será realizada”, de qualquer maneira, e, parafraseando a educadora A, este quadro referencial comum “*é um passo em frente relativamente à história da educação pré-escolar e da construção da profissão dos educadores*”.

Voltando, todavia, ao início deste ponto, e fazendo a economia da sua reflexão, e como realça a entrevistada A, “*se o objectivo das orientações curriculares era criar uma certa unidade relativamente a um corpo que se quer constituir de profissionais de educação de infância, acho que essa unidade fica mais ao nível do discurso que é apropriado e reproduzido por todas as educadoras independentemente da idade, anos de serviço, dos contextos (...) aquilo que observei do ponto de vista das práticas é tão variado e justificado de maneira tão diferente, que tenho dificuldade em perceber onde há alguma unidade interna, no sentido identitário.*”

Por outro lado, e como prossegue a educadora A “*quando as educadoras dizem que as orientações não trazem nada de novo, isso muitas vezes pode significar que continuam a fazer o seu trabalho como sempre fizeram até agora, independentemente das orientações curriculares. O dizer*

¹⁰⁷ In: *Revista Visão*, Dezembro de 2000,39.

'não trouxe nada de novo', pode ser lido como sinónimo de que não vai alterar nada". A nosso ver, esta afirmação, embora não nos permita estabelecer uma ruptura com o propósito de as OC introduzirem dinâmicas de inovação, ela não deixa contudo de subentender o carácter dubitativo de tal enunciado.

Por último, esta ambiguidade constitutiva das OC parece-nos, associada à falta de concertação na fase de implementação, a que se refere a Directora do DEB, no capítulo I, factor, também, sinalizado no Relatório da OCDE, ao referir que as OC, só alcançam as finalidades que lhe são inerentes se "a sua implementação for cuidadosamente monitorizada (2000:222). Isto, em nosso entender, é particularmente verdadeiro, pois "a educação pré-escolar precisa ser considerada algo mais que uma preparação para a escolaridade formal, porque ela constitui uma oportunidade de se desenvolverem atitudes positivas para como aprender" (*ibidem*).

Por outras palavras e a concordar com Hargreaves, trata-se de considerar o efectivo envolvimento das educadoras, no processo de mudança estabelecendo "uma congruência entre as estratégias e os desejos de mudança" (Hargreaves, 1994:15), sob pena de, como afirma a educadora A "se tornar difícil do ponto de vista do controlo e da fiscalização das práticas, haja uma orientação muito clara ...", e neste sentido "a discussão em torno das orientações curriculares acaba por ser uma discussão pouco produtiva. Isto é esclarece muito pouco acerca da realidade. Elas têm o mérito de criar uma nova realidade, mas no final de contas dizem pouco do que é a realidade em si".

1.4. Entre o Credo Pedagógico, o Referencial Comum e a Profissionalidade: entre consensos e controvérsias: as ambiguidades

Por detrás de todas as variações inerentes ao percurso pessoal de cada uma das educadoras existem regularidades profundas que persistem nas suas narrativas determinando neste espaço, e ao nível do confronto, dimensões pessoais, morais, culturais e políticas. Segundo Hargreaves (1994), são estas regularidades profundas e persistentes que definem a acção pedagógica das educadoras. Tentando analiticamente desmontar tais regularidades, sob pena

de serem naturalmente limitadas, destacamos três aspectos que na realidade se plasmam no texto que aqui apresentamos, servindo-nos deles para criar uma espécie de subtexto que preenhe de sentido, pontue o fluir de cada um dos sentidos dos discursos aqui em análise.

1.4.1. *as ligações com os lugares-comuns do fazer pedagógico*

O estado da arte do fazer pedagógico das educadoras de infância age vinculando às suas formas o imaginário do que é a infância e a criança, e cuja organização chama a atenção para o facto da sua construção ter vindo a ser sustentada por uma oposição à escola. Esta especificidade, ainda que muitas vezes matizada por algumas confusões acerca dessa mesma especificidade, aposta, tal como já nos referimos particularmente no capítulo 2 (ponto 3), no desenvolvimento global, valorizando a afectividade, o comportamento, e a integração dos saberes, assente no pressuposto de que o conhecimento das crianças, nesta idade, está associada a uma percepção e concepção global da realidade. São, de facto estas características particulares que enfatizam a especificidade do seu carácter e lhe conferem uma identidade particular, tal como afirmam duas das entrevistadas:

“um dos papéis da educadora, deve ser criar desejo para querer ser capaz de fazer coisas, ter vontade de fazer coisas, que é diferente de forçar esse desejo, são coisas completamente diferentes, mas que por vezes se baralha bastante”(EA).

“e uma coisa boa que o pré-escolar tem, é que tu não usas nada rigidamente, tu não tens que ser Montessoriana pura, tu usas a capacidade que tens de usar aquilo que é importante de Montessori, de João de Deus, porque nenhum método é cem por cento. E a capacidade que tu tens de poder jogar com isto tudo, de poderes usar as coisas quando é preciso, é uma coisa que nós temos muito nossa”
(EB)

Ora a complexidade destes argumentos recoloca, sem dúvida, a forma como se organizam as situações de interacção promotoras do desenvolvimento e da aprendizagem, que se evidenciam nos espaços institucionais dedicados à criança, enquanto espaço socializador. Para a educadora B, *“as aprendizagens no Jardim de Infância são tudo aquilo que a*

gente pode conversar, experimentar, e depois concretizar alguns saberes, porque os meninos já trazem muita coisa com eles, os pais é que acham que não e alguns professores também". Esta é de facto, uma referência que atravessa todo o texto das OC, como aponta a educadora A : "a preocupação com as questões da integração sistémica, das pessoas perceberem que a educação pré-escolar não funciona de forma isolada, tem a ver com a articulação com o meio familiar e a outros níveis". Ora, segundo respectivamente, as entrevistadas C e B:

"há muitas formas de trabalhar, e não há modelos pedagógicos...ou melhor embora existam modelos pedagógicos, a nossa prática tem é muito a ver com a nossa maneira de estar na vida, o que eu quero de um grupo de meninos, e seguir um projecto com as vontades deles, organizar o espaço e o tempo segundo as suas necessidades e interesses."

"eu acho que não há nenhum método que seja cem por cento aplicado, porque depois tem a ver com a variedade que tu encontras pela frente, só depois de conhecer os meninos, a sua realidade, a realidade com que vou trabalhar, o que eles sabem quando chegam à escola é que posso programar com eles o que vou fazer. Quando tu impões um método de trabalho não estás a ser democrata."

Estas afirmações levantam a questão da transversalidade evidenciada umas vezes mais explícita, outras mais implicitamente, no texto das OC, reforçando a ideia de partir daquilo que são os interesses e fazer a articulação com as diferentes áreas, alargando os diferentes projectos. E, como refere a educadora A *"pode haver várias formas de trabalhar e neste sentido, há muito cuidado em salvaguardar que a ideia não é trabalhar de uma forma estanque"*.

De facto, esta concepção do trabalho pedagógico, que parece atravessar quer os textos das entrevistadas, quer o próprio texto das OC, traz implicações ao nível da intencionalidade educativa. Isto porque, na linha de pensamento da educadora C *"temos as orientações curriculares que podemos cumprir como quisermos. Pois temos liberdade de acção de fazer como entendermos, mas este poder também implica responsabilidades"*. Isto é, as OC implicam um compromisso com o próprio fazer, priorizando o carácter educativo e pedagógico das interacções entre crianças e entre crianças e adultos, ultrapassando a força do improviso, construindo a autonomia do seu

fazer pedagógico, e ampliando a sensibilidade para com o brincar enquanto ofício da criança e como condição favorável para o seu desenvolvimento.

Trata-se, enfim, de, como refere a educadora C de *“provarmos por a+b que sabemos o que queremos, o que estamos a fazer no Jardim de Infância, e isso é muito importante.”* Trata-se também de reflectir sobre as concepções de desenvolvimento que nos guiam e gerir o que fazer, o como fazer e o porque fazer, tal como referimos no ponto 2 do capítulo II. A força deste objectivo reside, a nosso ver, por um lado, na recusa de um papel de executoras de orientações e, por outro, na existência de um quotidiano pedagógico transformador, que permite à criança aceder e construir democraticamente o seu conhecimento, ou seja que lhe permite interagir num quotidiano que, como diria Perrenoud (1995) emancipe o aprendente.

Assim sendo, o traço fundamental da acção da educadora, tem como suporte, de forma mais ou menos explícita, um trabalho consciente de planificação e de avaliação da ordem da *bricolage* inerente à organização e controlo do seu próprio fazer pedagógico, sendo certo, porém, que nesta “viagem”, , e como afirma Heidegger (1964), “o ensinar é mais difícil que o aprender, porque ensinar significa: deixar aprender. Mais ainda: o verdadeiro mestre não deixa aprender nada mais do que «o aprender».

1.4.2.as ligações com a continuidade/sequencialidade educativa

Em boa verdade, e no seguimento da argumentação a passagem das crianças de um contexto familiar para um contexto institucional, enquanto espaços de socialização, coloca a questão da verticalidade e sequencialidade dando, em consequência, lugar a uma outra: como pensar o lugar do Jardim de Infância no processo de socialização das crianças? Na verdade, as concepções que temos vindo a sustentar remetem-nos para uma linha mais de oposição do que conformidade à educação escolar. Joga-se aqui, naturalmente, a associação da educação de infância ao desenvolvimento da criança global, valorizando os seus aspectos afectivos e as relações interpessoais, bem como a sua capacidade de resposta ao que são tidas, na lógica adulta, as suas necessidades e interesses e, por conseguinte, associa-se a

uma imagem das educadoras como profissionais *“mais informais”*, segundo a educadora C.

No entanto, estas evidências não esgotam a questão, senão vejamos como é que esta ambiguidade está presente no Jardim de Infância. Em primeiro lugar levanta-se, para a educadora A *“a questão do que são as relações da família com o Jardim de Infância,”* pois embora seja um lugar comum a forte ligação da educação de infância aos pais e à família, salientadas pela afirmação da educadora C quando diz *“eu não entendo quando numa escola é barrada a entrada aos pais (...) nós nunca encaramos a escola como só nós e os meninos, sempre funcionamos com a família e com os pais (...), sempre tivemos essa prática, fomo-la construindo, (...) quando afirma junto dos pais “que tenho a escola que tenho mas convosco com os vossos filhos”.* Concordamos com a posição da entrevistada A, quando sustenta que estas relações *“não são tão lineares como supostamente se pode pensar, sobretudo a relação das educadoras com os pais., e isto às vezes é extremamente complicado, sobretudo em meios urbanos, onde os grupos sociais de onde provêm os pais os, são por exemplo da classe média alta”* (EA).

A concordar com as vozes que escutamos, dir-se-ia que o consenso cognitivo construído (nomeadamente pelo discurso político) em torno da ideia da EPE como garante de sucesso e de mobilidade social, associada à sensação de que fala a educadora B *“a sensação de analfabetismo, que marca o nosso povo, marca muito os pais”*, poderá em boa parte justificar as expectativas sociais que os pais têm relativamente aos filhos, procurando o Jardim de Infância para dinamizar as potencialidades de cada criança (Marmoz, 1997:11), ou como diz uma das entrevistadas, *“forma de se irem integrando num sistema, numa lógica escolar, e de terem menos dificuldades quando lá chegarem”.* Dito de outro modo, o Jardim de Infância constituiria um meio de ir preparando as condições de aprendizagem, por detrás das quais se escondem as questões da instrução e da eficácia.

Contudo a questão coloca-se ao nível de como informar e clarificar os pais, como refere a entrevistada B:

“E como é que tu desmontas isto? (...) quando os pais muitas vezes me perguntam sobre esta questão das luzinhas para ir para a escola?..Tens de usar estratégias....” Daqui emerge a importância acrescida da articulação horizontal de que fala Ribeiro (2000:9) necessária, senão imprescindível, a seu ver de *“informar os pais”*, isto é como ela própria clarifica, mais do que *“haver uma reunião no princípio do ano e outra no final do ano, ou do que as pessoas servirem-se dos pais só para resolverem o problema disto ou daquilo (...) há um trabalho a fazer com os pais,”* Isto porque *muitas vezes aquilo que se fala que são as relações com a família é um grande logro*”

Na esteira de Ribeiro (2000:9) sustentamos que é evidente que “a articulação – ou diálogo-com as famílias seria bem mais proveitoso se as famílias soubessem mais de educação de crianças”. Este relevar da importância da ligação do Jardim de Infância à família subentende a aceitação de que o “que confere sentido ao Jardim é estar ao serviço da criança, e não estar (...) ao serviço das expectativas familiares (Ribeiro, 1996:4). No entanto, como refere EA, *“há uma expectativa dos pais relativamente aos filhos e que tem a ver com o valor crescer, de ser grande, cuja face mais visível são as produções que os miúdos fazem e de que a escrita e a leitura, são dois dos exemplos mais evidentes, (...) tornando difícil muitas vezes demonstrar como é que o brincar não é supostamente improdutivo.”* De facto, as relações educadora-família parecem ter subjacentes as expectativas da família relativamente à escola, enquanto instrumento de mobilidade social, que contribui para que estas influenciem a socialização da própria educadora.

Neste sentido, Ribeiro (2000:9) chama a atenção para a falta de legitimidade de educadores e pais orientarem “a prática educativa por desejos pessoais ou interesses de classe”, sublinhando a importância do diálogo, nesta ligação, de modo a evitar a subordinação do Jardim de Infância aquilo que os pais pensam, ou mesmo, uma associação de pais. Por outras palavras, isto quer significar que o Jardim não tem que estar ao serviço das expectativas dos pais.

Por outro lado, a institucionalização da infância não pode ser divorciada da emergência da escola básica e da importância que, durante largos anos, lhe foi atribuída como garante da instrução básica, comumente referenciada a

uma aprendizagem a “sério” dos saberes de verdade, tendencialmente (tradicionalmente) encarada num registo de obrigação “*ainda presa à carteira e à secretária*”, e à qual “*os professores estão ainda muito presos*” como afirma a educadora C¹⁰⁸

“acho que nós educadoras, estamos mais abertas à inovação, enquanto os outros professores sobretudo no 1º CEB, estão mais ligados à tradição”(EC).

Ora, a relevância desta afirmação, perante o novo quadro organizacional do sistema educativo (agrupamentos de escolas), ganha uma ênfase acrescida. A evidência de uma articulação vertical é, assim, um facto e, neste sentido, a incidência na articulação feita com um nível superior, ao conjugar-se com a lógica “de cima para baixo” que tão bem caracteriza o nosso sistema educativo, poderá contribuir para “pressionar os educadores ‘a afunilarem’ a acção educativa de forma a responder aquilo que a escola espera” (Ribeiro, 2000:9)), já que, neste contexto organizacional, corre-se o risco dos níveis superiores quererem impor algum tipo de orientação para a EPE, quando afinal esta não está ao serviço do sistema educativo, mas ao serviço da criança.

“por exemplo, os professores do 1º CEB, queixam-se que num agrupamento vertical são abafados, e eu questiono se o pré-escolar também não o será? (...) é uma relação que se vai construindo, e que não surge de um momento para outro”(EC).

De facto, o pré-escolar e o 1º CEB são mundos diferentes e o que parece aqui estar em causa é exactamente um risco de “ordem pedagógica-metodológica” (Ribeiro, 2000:9), com reflexos ao nível das opções pedagógicas subordinadas ao que se irá passar na escola. Daí que corroboramos a educadora C, quando afirma ser “*preciso estender a informação aos outros professores*”, nomeadamente “*às professoras do 1º ciclo*” (EA), porque “*quando os meninos chegam à escola já com aquelas luzinhas, para as professoras é muito bom*” (EB).

¹⁰⁸ Cardona (1997:32) diz que “o carácter específico da promoção de desenvolvimento da criança na educação pré-escolar levou a um atitude crítica por parte dos educadores (...) sobre as atitudes dos professores considerando-os tradicionais e conservadores nas suas práticas pedagógicas, enquanto os professores, por seu lado, criticam os educadores considerando as práticas do jardim de infância como indisciplinadas, caracterizando o currículo como sendo só brincadeira”

Como refere o enunciado da EA, quanto a nós, é válido tanto para a família como para os professores, *"seria importante mostrar o que se faz, fazer esse trabalho de desconstrução do brincar, como sendo fundamental para mostrar a especificidade do Jardim de Infância, e no fundo a actividade que é por excelência a actividade das crianças como produtiva, não resultando necessariamente nos mesmos produtos que outras actividades"*. Esta audácia, autojustifica-se pela complexidade das acções desenvolvidas no acto de brincar, uma vez que no brincar a criança constrói um texto (o seu), reconstrói-o no contexto, num vaivém entre a sua imaginação e as interacções que estabelece no exercício do seu ofício de criança.

Reforçando este axioma, Ribeiro (2000:9) afirma que "todos os professores, em qualquer nível do sistema, deviam saber o que foi construído antes e continuar essa construção, e não fazerem o que eles próprios querem, acusando os colegas dos 'andares de baixo' de não terem feito o que deviam". Isto porque, acreditamos, tal como acredita a educadora B, que *"a aprendizagem vai em crescente, a criança vai somando e seriando coisas"* ou seja, a criança *"constrói-se como ser humano desde a nascença, e, neste sentido, a continuidade educativa, a sequencialidade curricular, deve a nosso ver ser equacionada a partir de baixo, e não em função daquilo que são os critérios que as crianças devem satisfazer à entrada para a escola.*

Em síntese, o que pretendemos destacar desta reflexão é a necessidade de uma relação que estreita os canais de comunicação entre as instâncias de socialização onde a criança vai progressivamente aprendendo o seu ofício de criança.

1.4.3.as ligações com a profissionalidade

Dir-se-ia, parafraseando a EA, que *"é este conjunto de ideias que torna a questão da educação pré – escolar, e a questão da profissão de educadora de infância, tão problemática e que é difícil de resolver"*. Na verdade, nas narrativas em análise, é visível *"um conjunto de sobreposições, todas elas extremamente frágeis, num contexto em que temos vindo a assistir à*

proletarização da infância, que me parece que é extremamente difícil de consolidar a profissão como tendo uma identidade própria, no sentido de que é distinta daquilo que se passa quer por referência à família, quer por referência à escola”.

Com efeito, a nosso ver, estas narrativas podem ser interpretadas de várias maneiras. Ainda hoje não estão definidos os contornos de uma imagem consensual daquilo que é ser educadora, na qual elas próprias se revejam, e os outros as vejam, o que significa que a forma como a educadora exerce a sua acção é enquadrada não apenas numa dimensão individual, mas ela é também extensível e permeável à dimensão cultural. Assim, quando contextualizamos as representações sobre as educadoras na história da EPE e da profissão, verificamos que ela *“é altamente periclitante, do ponto de vista da valorização social é tremendamente frágil, e onde todo o debate acerca da importância social da infância e deste trabalho feminino que é ser educadora, é ambíguo”* (EA).

Abrindo o nosso olhar a toda a complexidade que existe em torno das representações sociais que se foram construindo, e retomando as matizes que enunciámos a propósito da ressemantização da infância (capítulo I, ponto 1) como instrumentos de inteligibilidade, imediatamente emerge neste espaço a ambiguidade constitutiva daquilo que hoje é socialmente ser criança, a *“sua a própria heterogeneidade (...) atravessa também a profissão”* (EA). É tendo como pano de fundo o facto da criança em idade pré-escolar já não ser bebé, mas ainda não ser suficientemente crescido como “os alunos”, (nem são filhos nem são alunos) que contrastam as várias semânticas, (mais ou menos emancipatórias), a verdade é que o factor normatividade é accionado para que possam existir os processos de identificação, e, a nosso ver, a cada uma dessas versões correspondem diferentes concepções do que é ser educadora, e aquilo que dela se reclama.

Por outro lado, reconhecendo as ligações entre a educação de infância e a história da mulher, importa sublinhar, por referência à acção maternal, a emergência de uma feminilização da educação nas instituições educativas que recebem a criança. Lopes (2001:13) realça que *“as teses do maternalismo, contribuindo para a construção ideológica do ensinar como tarefa das mulheres*

permitiram aliar tendências tradicionais com necessidades concretas, legitimando a feminização, ou seja, permitindo o seu consentimento". De qualquer modo pode dizer-se, a nosso ver, que os universos domésticos da infância são marcadamente femininos, e permeados de estereótipos da educação como tarefa feminina onde se acentuam as características como passividade, pensamento reprodutor, dependência" (*id*:55). Por sua vez, Magalhães (1997:23) defende que "fora e dentro do modelo escolar, contrapõem-se os apelos à maternidade, por um lado, e a pedagogias complexas em torno do concreto, por outro". Seguindo EA,

"o trabalho feminino, que é ser educadora, é ambíguo. As educadoras, sendo mulheres são uma mistura, de mães e de profissionais, que estão aqui entaladas entre aquilo que é a sua própria vida familiar como mulheres e mães, aquilo que é família e aquilo que é a escola primária e as professoras" (EA).

Segundo Lopes (2001:15) o ideal do maternalismo influencia as relações das professoras com os seus alunos, como que por decalque das atitudes das mães para com os filhos (...), está-lhe subjacente a "mãe tornada consciente". Considerada uma postura especificamente feminina, ela vai consentir a passagem da mulher da esfera privada para a esfera pública, mas também a formação do 'par Escola-família através do Estado (*id.*, 1993a). A mesma autora citando Abraham (1972), afirma que a feminização da profissão foi acompanhada da mudança de origem social dos professores recrutados" (1999:299). Esta evidência é igualmente referida por EA, ao mencionar a propósito da proletarização da infância:

"No caso das educadoras isso é extremamente flagrante, as primeiras educadoras eram mulheres vindas de grupos sociais com um nível cultural elevado (...) de facto, para determinados grupos sociais a educação de infância é uma forma de mobilidade social, sobretudo por referência a gerações anteriores (...) a escolha não é inocente, e a perspectiva do maternalismo tem um peso tremendo, e muitas vezes o facto de trabalhar com crianças e não ter filhos causa algum espanto, ou é visto como forma de compensação" (EA).

Seguindo o fio desta argumentação, e tendo em conta o pendor de desvalorização social da profissão das educadoras, a verdade é que muitas

delas continuam a associá-la à primeira escolha, tal como acontece com as entrevistadas A e B: *“a opção pela educação de infância era a primeira opção”* (EA), *“eu fui para educadora porque eu quis”* (EB).

Por outro lado, e como argumenta a entrevistada C a ideia de que as educadoras são *“uma classe mais nova, outra maneira de estar na profissão, com outro tipo de formação”*, levanta a questão da formação.

“Qualquer pessoa que faça outro qualquer trabalho depois do seu curso, quando diz o que é, começa sempre por educadora de infância, nem que seja nesse momento já outra coisa (...) é o teu trabalho de raiz, foi o primeiro que tu fizeste e é essa relação que te marca para toda a vida. “Eu não tenho dúvidas que a formação inicial é importante, porque é feita numa etapa importante da tua vida” (EB)

A formação inicial dos educadores de infância até aqui, segundo (Ribeiro, 2000:9), *“tinha uma perspectiva a partir de baixo, isto é de que a educação devia começar pela família, continuar pelo jardim e os professores deviam estar preparados para continuar na escola essa construção”* porque em nossa opinião a educação é um processo contínuo de desenvolvimento da criança enquanto pessoa, na qual o conjunto das aprendizagens (in)formais são dele parte inequívoca. Neste contexto, é possível detectar nas narrativas uma nostalgia avivada da formação inicial:

“tínhamos uma formação muito ligada à prática e pouco suporte teórico, agora caiu-se no oposto, têm muito suporte teórico e depois não sabem o que fazer com a teoria” (EC);

“na minha formação inicial o menino era um todo, era um corpo a ser usado, agora a formação inicial é pior do que aquela que eu tive. Os meninos das ESES são pensados da testa para cima, e tudo é cognição, e na prática as educadoras estão a escolarizar, embora a retórica seja outra” (EB);

“a passagem para as ESE's e toda a aposta que tem sido feita na sobrevalorização das teorias, relativamente à articulação teórico-prática, que eu acho que era onde assentava fortemente a formação inicial das educadoras, a formação primeira, contextualizada, é um dos factores que parece ser fundamental para perceber toda esta ambiguidade...”

Neste domínio não podemos, então, passar sem uma referência à universitarização da formação, esquecer a questão da *“universitarização da formação das educadoras, decorrentes do salto de passagem da formação das*

educadoras, para o grau académico de licenciatura. É evidente que este acontecimento poderá trazer vantagens, na medida em que poderá contribuir para uma formação mais sólida da acção educativa, alargando as perspectivas profissionais das educadoras, e uma maior valorização do estatuto da profissão docente. Contudo, corre-se também o risco de se perder a visão holística da criança e global do currículo, a ligação parental com o educador e os seus papéis de interacção múltipla, o culto e o respeito pela trabalho das crianças (que salienta a ênfase nos direitos da criança), por outras palavras, o risco da universitarização da formação se traduzir na perda da essência da especificidade da EPE, de que temos vindo a falar e que caracterizámos na leitura de saberes que fazem parte do capítulo II.

Tal como argumenta a educadora C, relativamente aos Cursos de Complemento de formação ministrados nas ESE's, *"ao nível dos próprios professores de uma escola superior, o que eles dizem não correspondem aquilo que eles fazem... nós como alunos é que tivemos de estabelecer as ligações entre os vários saberes que nos chegavam compartimentados e os nosso saberes...tanto se fala e falava em transdisciplinaridade, mas onde é que isso está?* Trata-se, pois, de uma da cultura academicista ligada à fragmentação (feudal) do poder, a uma compartimentação, ao individualismo competitivo que, resistindo a uma coordenação docente, invalida posturas solidárias, em detrimento da pedagogia. Admitimos assim, e na esteira de Meirieu (1998), Correia (1998), entre outros, que hoje, mais do que nunca, esta será uma das razões porque urge reabilitar a pedagogia ligando as concepções ao concreto ao fazer pedagógico das educadoras, aos modelos de organização das práticas pedagógicas, à aprendizagem.

A estes enunciados junta-se ainda a dúvida da entrevistada A quando afirma: *"até que ponto, há um investimento na actualização em termos dos novos conhecimentos, das novas perspectivas, até que ponto as educadoras investem na sua própria profissão (...) uma coisa é o discurso e outra é a prática.* Na esteira ainda de Lopes (2001:58), consideramos que " a formação inicial devia dotar os professores das competências mínimas para lhes responder inicialmente (...) a formação contínua devia centrar-se na auto

identificação do estilo docente através de grupos de trabalho transversais e participantes na vida escolar”.

Ora, do quadro dos enunciados que temos vindo a salientar das narrativas e nos pontos anteriores, entendemos emergir a importância dos próprios educadores desvendarem as influências dos (quais) factores que interferem e influenciam o seu fazer pedagógico, e a configuração da sua profissionalidade, que não podem ser negligenciadas. Assim, algumas observações se poderão fazer quando se colocam a par as opiniões e quando entre elas se estabelecem cruzamentos que sugerem sentidos. Segundo a educadora A *“que une todas as educadoras e todos os Jardins de Infância são os espaços, o modo como elas falam dos meninos que é sempre a questão dos afectos e uma certa atitude maternalista”*, que tendem a associar-se a uma narrativa que liga afecto, cognição e acção. E, o que parece também evidente, é que no contexto do Jardim de Infância uma outra regularidade vai no sentido da disciplina no sentido da ordem, da arrumação, e ao nível das rotinas.

Todavia, sob o ponto de vista curricular, ou seja, sobre o modo como este é construído, e é posto em acção, então aí, como refere a entrevistada A, *“há diferenças espantosas (...) educadoras que fazem uma aposta grande no brincar como forma de aprendizagem, fazem uma grande aposta no grupo de pares, como contexto estruturador da aprendizagem das crianças, educadoras que controlam e sistematicamente propõem”*, isto é, segundo Kliebard, situam os modos de fazer pedagógicos entre a “viagem” e a “produção”.

Fazendo considerações sobre estas questões, uma das entrevistadas, discute a existência de uma *“identidade formal”*, cujo elemento constitutivo fundamental se prende com a organização do ambiente educativo, *“as mesmas coisas, os mesmos cantos, as mesmas áreas de actividades, as mesmas áreas de conteúdo... e as orientações curriculares são tão avançadas que prevêem e chamam a atenção para o facto delas virem a ser reformuladas e reconfiguradas ao longo do tempo, mesmo quando são dadas sugestões, é dito e é suposto que isto possa ser transformado ...No entanto o que vemos ao longo do ano em todos os Jardins, independentemente do contexto, social e cultural, são as mesmas áreas”*, e mesmo que as educadoras se mantenham nesse Jardim ao longo do tempo parece não se registarem alterações, apenas

ao nível do material, e embora pequenas, essas alterações são por vezes evidentes. Dir-se-ia que parece existir uma identidade ligada à identidade do lugar que é o Jardim de Infância (cuja lógica da organização do espaço, enquanto lógica institucional, remete para as práticas (in)visíveis que são postas em acção no Jardim de Infância) mas que, de facto, levanta questões sérias.

Ainda que sem pretender esgotar os fios que neste âmbito podem ser tecidos, importa quanto a nós referir que a lógica social que assiste à organização do espaço (e também do tempo) do Jardim de Infância, recontextualiza, com efeito, a criança numa nova ordem. No entanto, as mesmas também trazem para dentro do Jardim uma outra ordem, a sua, a do foro privado, invadindo o espaço público da sala de actividades, com a qual interagem. Talvez seja esta uma das portas que permite quebrar o círculo, e a visão da criança como adulto em miniatura, como um ser que evolui, acumula e reproduz conhecimentos isto é, talvez seja esta a forma de articular reprodução com produção, estrutura com agência.

Em linhas gerais, um último factor em sintonia assenta na dificuldade das educadoras em explicitar o que se faz. É certo que as educadoras parecem partilhar um saber intersubjectivamente partilhado. Contudo, mesmo expressando as suas ideias numa semântica próxima do senso-comum, e afastada da linguagem técnica característica dos teóricos, este discurso vai de encontro àquilo que uma das educadoras afirmam quando diz que *"há uma espécie de prática que está incorporada, e que se toma como discurso, e cuja verbalização é extremamente complexa e por vezes dolorosa...ficam umas ideias da formação inicial, ...mas é muito na base dessa experiência adquirida no quotidiano que as educadoras reforçam e no fundo fundamentam a sua prática"* (EA). Ora, retomando o problema da desvalorização social da profissão, uma das propriedades mais relevantes, em nossa opinião, e a ser usada estrategicamente para contrariar tal tendência, antecipa a questão da fundamentação, escapando-lhe, por essa via.

A explicitação destes indicadores ganha, com efeito, uma particularidade acrescida quando voltamos, de novo, ao início, e consideramos que se, como afirma uma das educadoras, o objectivo das OC *"é criar uma*

unidade, esta unidade é fictícia" (...) todo o discurso que vem nas orientações curriculares é reproduzido, mas aquilo que eu observei do ponto de vista das práticas é tão variado e justificado de maneira tão diferente, que eu tenho alguma dificuldade em perceber onde é que há alguma unidade interna, no sentido identitário" (EA).

Embora se possa admitir que as educadoras parecem falar mais em desvalorização do que em reconhecimento, a verdade é que reconhecem o alcance social do seu fazer pedagógico. Parece todavia, que aquilo que permite o reconhecimento do Jardim de Infância são os factores de natureza pedagógica mais ou menos conscientes e inerentes ao modo de fazer das educadoras, a própria pessoa que é a educadora (profissional de socialização mas ela própria também socializada), a natureza do espaço institucional (Jardim de Infância) e a centralidade que é conferida à criança. Mas, uma vez aceite este pressuposto, e como refere a educadora A, se o *"nível da discussão acaba por ficar pelo nível da constatação, sem se aprofundar nunca, sem ir muito ao longe ao cerne da questão*, então as OC, *"por muitas virtudes que podem ter, por si só não garantem nada"*.

Em boa verdade, dir-se-ia que o trabalho da educadora de infância (mercê da sua desvalorização social), de acordo com uma das educadoras entrevistadas, *"exige necessariamente uma fundamentação muito forte. Exige também muita coragem para exporem e para enfrentarem de facto uma série de questões. Agora ...esse tipo de postura, hoje em dia é bastante marginal, e bastante contra corrente... e é muito difícil a para muitas educadoras eventualmente manterem essa posição"* (EA), ou não fosse a contemporaneidade marcada, como refere Sarmento (2000) pela crescente institucionalização dos quotidianos da infância, num sentido que, conforme realça a educadora A, aponta para *"a rentabilização de todos os espaços livres das crianças, que se traduz numa economia do tempo e até mesmo da inteligência, que no caso das crianças, não é deixá-las de forma nenhuma ao acaso,"* e, perante um quadro desta natureza, *"é muito difícil jogar noutro registo"*.

Síntese: entre a intenção e a acção

A revisão, neste espaço, dos conjuntos de assunções disponíveis, identifica uma união analítica em torno das narrativas que configuram o envolvimento das educadoras com as OC, estuturadas em dois eixos essenciais. O primeiro, decorre da exploração próxima de um nível macro, que articula as representações das educadoras, sem perder de vista a sua inserção num espaço (tempo) social, e acentua as dinâmicas sociais que mais as influenciam. Assim, os eixos de construção do sentido acentuam, por um lado, o facto da educação pré-escolar continuar situada numa “*zona de fronteira*”, em consequência do deslocar da criança da família (privado) para outros segmentos públicos (Jardim de infância).

Dir-se-ia que as educadoras se situam na interface das diversas instituições, que não só a deslocam do individual para o cultural, como as colocam em múltiplas situações de interacção (com tais conflitos referenciais), em cujos modos de pensar e fazer, se confere à iniciativa da criança uma centralidade inequívoca no desenvolvimento do processo educativo.

Esta zona de fronteira, na relação que mantém com o objecto (criança), assinalando a sua especificidade, dá conta de que, a concepção da criança como prática social, fruto da sua heterogeneidade, para estas educadoras se afigura não só ambígua como difusa. Significa isto que, o seu compromisso com o desenvolvimento harmonioso e global da criança, sendo, para elas, explicitamente um lugar comum, interdetermina-se com os espaços que são atribuídos à criança, e que a jogam entre duas esferas de socialização distintas, com lógicas igualmente distintas.

Deste modo, e perante as tensões que esta situação envolve, a questão que as educadoras pressentem é como as enfrentar, quando, desde logo, os nossos propósitos são os de emancipar a criança, ou seja educá-la para a sua autonomia, favorecendo o exercício do seu ofício de criança e cuidando que este, não se transforme numa aprendizagem do ofício de aluno, sob pena de “comprometer fatalmente a perspectiva global da educação, a única que se ajusta às necessidades educativas do ser humano em idade pré-escolar” (Ribeiro:1996:3).

Por outro lado, a concepção de mudança social que o discurso político corporiza, e as decisões políticas ao nível do currículo, instituindo as OC, sob a retórica de um projecto emancipatório (participativo) no quadro do exercício profissional das educadoras, atravessa igualmente os depoimentos em análise. No entanto, a este nível, as educadoras quando se referem ao seu processo de elaboração e implementação das OC, situam-no mais “numa versão fraca da cooperação, compatível com os paradigmas clássicos” (Lopes, 348) e por assim dizer, configuram uma distância entre aquilo que é da ordem da intenção (ou feita crer como tal), e a sua aplicabilidade social. Por outras palavras, relevam alguma distância entre a convergência das funções atribuídas às OC e a conflitualidade que elas suscitam sob o ponto de vista da percepção, identificação e do envolvimento que as profissionais delas têm.

Dir-se-ia que é no desfolhar destas “imagens” reflectidas, nos seus aspectos globais e abrangentes sobre EPE, que as orientações curriculares para estas educadoras enquanto espaço e avanço não só configurador como também estruturador (predominantemente positivo) do seu modo peculiar de acção pedagógica, por si só, não obstante as suas múltiplas virtudes, *não garantem nada*. Isto é, não são garante da ocorrência de mudanças, e da opção por um paradigma situado numa dimensão crítica que permita desvendar e consciencializar as influências que estão longe de esgotar.

São estas imagens, a partir das quais se faz a passagem para o nível micro, e no qual se tecem as inter-relações, que, para estas profissionais, definem a possibilidade de um segundo eixo de análise. A exploração deste nível, descobre um quadro comum da sua profissionalidade cuja referencialidade não é estabelecida directamente com as orientações curriculares, antes sim com um conjunto de factores que segundo o traçado dos articulados semânticos destas educadoras, a alimentam e sustentam.

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS: do estabelecimento de conexões à reconstrução de significados

“Gostaria de mostrar neste Discurso, que caminhos segui, e de nele representar a minha vida como num quadro, para que cada um possa julgar, e para que, sabedor das opiniões que sobre ele foram expandidas, um novo meio de me instruir se venha juntar aqueles que costumo servir-me “ (Descartes, cit. por Santos, S., 1993:53).

I. Recontando a narrativa

Procurar intersectar a arquitectura conceptual dos enunciados teóricos mobilizados com as tramas discursivas do poder, saber e fazer, colocando-os numa rede de relações, de forma a reconstruir significados de forma singular e criativa, não é tarefa fácil. Na verdade, traçar os contornos deste debate permite realçar o carácter específico, senão marginal e periférico, da educação de infância em idade pré-escolar, e desvendar os seus sentidos, complexidades, heterogeneidades, constrangimentos e potencialidades, no quadro da sua espessura histórica e social, para assim nos apropriarmos simbolicamente deles.

O esforço de objectivação que exercemos, ousando no entanto “viver” e confrontar a nossa subjectividade, suscitou a redescoberta, na coexistência do explícito e implícito, dos sentidos que habitam a prática pedagógica das educadoras de infância, isto é, também a nossa prática pedagógica.

Na verdade, as relações estabelecidas no e com o mundo da infância, em idade pré-escolar, definidas a partir dos parâmetros ou “normalizações” conformes às orientações político – pedagógicas presentes em cada um dos contextos sociais em que foram instituídas, corporizam um conjunto de conhecimentos (saberes e saberes – fazer) particulares que nos dão conta da especificidade pedagógica deste campo, que, sofrendo no tempo, uma crescente institucionalização, se tem conseguido manter à margem do espaço institucional escolar (formal). Por outro lado, estas relações manifestam as continuidades e rupturas que têm permeado a reconstrução do conceito de criança e os modos de participar na sua socialização, influenciadas por uma crescente valorização da alfabetização, ou pela necessidade de dar resposta às questões sociais emergentes da contemporaneidade. Com efeito, as ideias de infância, do lugar da criança na sociedade em cada tempo social, estão intensamente dependentes de quem as formula, de quem as expressa.

Com o advento da universalização da educação de infância em idade pré-escolar, as instituições que se lhe destinam, autojustificam-se por propósitos de complementaridade à família, reiterando a interdependência entre o doméstico e o público, sendo toda a panóplia de detalhes o reflexo de uma tradição ambivalente entre liberdade e subordinação, controlo e

compromisso, voltados para o enquadramento social da criança. É este carácter normalizador, cuja tónica é colocada no binómio desenvolvimento-aprendizagem, que contribui, a nosso ver, para que as crianças, tendencialmente, sejam cada vez “mais alunas”, sob os auspícios da sua protecção e formação, abafando a ideia de que “o saber da criança passa pela sua forma de interagir com o mundo” (Iturra, 2001:139), sendo certo, porém, que conhecimento e aprendizagem também fazem parte do universo da infância, enquanto espaço pedagógico não escolar.

Por sua vez as decisões curriculares tomadas pela tutela para a EPE, cuja tradição é extremamente centralizada, transparecem a existência de uma ruptura de paradigma, no sentido em que, as decisões sobre o currículo se deslocam do centro do sistema para as educadoras e para os Jardins de Infância. Queremos com isto, tornar claro que, hoje, o sentido político da educação, entendido como um direito de todos, se associa, tendencialmente, a uma definição essencialmente pedagógica enquanto relação dual, e na qual se pretende o estabelecimento de um efectivo compromisso da periferia com o centro e deste com a periferia.

Complexificando os fios desta argumentação, a nosso ver, a auréola no domínio político faz-se sentir pela crescente pedagogização dos problemas sociais (Correia, 2000), parecendo estender-se à educação das crianças em idade pré-escolar sob pena de, por arrastamento, apontar para uma solução que passa por escolarizar mais cedo e mais tempo como garante do combate à exclusão social. Deste modo se vai construindo a realidade, continuamente regulada pelo Estado a quem cabe decidir o que é comum, e em cujo espaço, a criança aparece viva, com uma existência, mas a ser trabalhada.

A consumação deste envolvimento da infância constitui o pano de fundo onde se exprime a socialização da criança. Consequentemente, esta socialização é indexada a um referente que oscila entre a família e a escola, sendo que as questões da sequencialidade, isto é, da passagem do contexto familiar para o contexto institucional, captam, muitas vezes, representações (in)visíveis dos sistemas implícitos de acção subordinados socialmente ao saber hegemónico e definido pela lógica da metáfora da produção (Kliebard, 1975). Dir-se-ia que os factores que permeiam e contribuem para a institucionalização da criança, a jogam com efeito, na interacção de tensões contraditórias, isto é,

entre concepções de educação e de modos de fazer pedagógicos distintos que oscilam entre uma lógica mais técnica ou mais prática. Ou seja como no Capítulo I (ponto 1.1) designámos, se situam entre um paradigma mais psicométrico ou paradigma fenomenológico.

A reinvenção da EPE, que parece subjacente a toda a centralidade que o final dos anos 90 concedeu à criança, fazendo gala dos seus direitos, e embora sob o ponto de vista da retórica possa assumir contornos de ruptura com o paradigma da produção, a verdade é que na prática estes contornos correspondem mais a figuras de continuidade. Por outras palavras, trata-se, em nosso entender de uma mudança retórica, na continuidade, pois a educação de infância, nos nossos dias, continua a conviver com o conjunto de pulsões contraditórias, situadas entre o privado e o público, o instruir e o educar, o individual e o social e ainda entre o relacional e o formativo. Ora, tendo em conta que a infância é uma produção sócio-histórica, associada a estes pares dicotómicos, a interrogação que aqui se coloca é justamente a de saber como enfrentar os conflitos, quando queremos desde cedo educar a criança para a autonomia. Dir-se-ia, portanto, que as educadoras, no tempo presente, não se confrontam com desafios novos, antes sim com desafios e limites transfigurados ciclicamente em função dos contextos socio-históricos em que são produzidos.

II. Regressando ao “carnet de route”

Como sublinhámos, na introdução deste trabalho, optámos por olhar a resignificação da infância em torno das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, à luz de um tríptico analítico que nos permitiu construir uma narrativa sobre o poder, o saber e o fazer.

Ao serviço deste tríptico, o discurso do poder enuncia a construção da EPE, enquanto projecto de mudança social, sustentado num articulado consensual pautado por uma concepção de criança como realidade humana específica e global de valor universal, portadora de direitos inquestionáveis. Esta racionalidade aponta, então, para uma modalidade de EPE, como serviço público (educativo e social) tendo em vista a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança favorecendo e promovendo a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (ME, 1997:19).

O debate que travámos em torno das medidas políticas que acompanharam a elaboração e implementação das OC, enquanto expressão de um saber da educação de infância em idade pré-escolar e de organização de um fazer pedagógico, entrelaça de modo interactivo, nas narrativas, o poder, o saber e o fazer. Assim, resgatando os sentidos das conexões que ousámos evidenciar na reconstrução dessas narrativas, a partir das correntes de linguagem que priorizámos (mais do que fazer a sua avaliação “por si” e “entre si”) retira-se a ideia de que movida por propósitos de qualidade, a decisão política construiu uma definição própria de EPE e procurou envolver as educadoras num processo de resignificação da sua identidade profissional e da própria concepção de infância e de criança.

Por outro lado, há que considerar que, as educadoras ao estarem submetidas a um processo de socialização específico, têm um saber intersubjectivamente partilhado, que denuncia uma forma peculiar de encarar as crianças, as suas iniciativas e o seu desenvolvimento. É, precisamente, este saber que enquadra os seus modos de fazer pedagógico, num sistema vivo, aberto e de interacção que, fruto dos conflitos referenciais (privado/público; instruir /educar) em que se situa, e com que convive, lavra um percurso prenhe de singularidade(s). Na verdade, as educadoras seguem a criança, as suas

iniciativas e é essa a força que dá a forma e a luz à sua acção, a qual, por sua vez, nos encanta e transporta ao universo de vida do ofício da criança.

Dir-se-ia, na esteira dos discursos do poder, que a institucionalização da infância, enquanto instância material e simbólica que reveste a contemporaneidade em que vivemos, joga a educação pré-escolar na gestão do equilíbrio entre o reconhecimento institucional e a pertinência social. Trata-se de um problema que tem perseguido a institucionalização da infância em idade pré-escolar o qual, por sua vez, “enquanto tarefa pública socialmente compartilhada”, ao permear toda a multiplicidade das suas perspectivas sobre o que é a criança, quem a deve educar e como a educar, enlaça nas suas formas um paradoxo constante.

De qualquer forma, a perspectiva de mudança social que caracterizou a decisão política neste espaço-tempo actual, pelo cariz emancipatório que parece configurar, procurou envolver estrategicamente as educadoras num processo participativo e cooperativo abraçando a sua tradição e aliando (retoricamente) neste processo, liberdade conceptual e opcional de cada uma, para, a partir delas, anunciar uma ordem, que enquanto “via única” Ribeiro (1997), se plasma nas OC. Daqui resulta, parafraseando Cood, “que as pessoas acreditam que as decisões políticas são o resultado da discussão política, e se elas têm o direito de contribuir para essa discussão, então ficam mais predispostas a aceitar do que a resistir às relações de poder”.¹⁰⁹

Trata-se, com efeito, a concordar com Popkewitz (1994) de uma situação conforme à construção dos consensos necessários à elaboração e implementação das medidas políticas e que, segundo autores como Correia (1998), Cortesão et al (2001), Hargreaves (1994), indicia o carácter paradoxal que hoje caracteriza as mudanças em educação e, particularmente, aquelas de que nos ocupamos neste trabalho.

Um outro “pano” do tríptico analítico constitutivo da narrativa, o discurso do saber, configura a formulação dos pressupostos teóricos que permitem compreender melhor a linguagem das educadoras e as implicações pedagógicas que orientam a sua acção educativa

¹⁰⁹ COOD, J. A., (1988). “The construction and deconstruction of policy documents. In: *Education Policy*, vol III, nº3, 235-247.

Perante a emergência da criança como categoria social, desde logo, os estudos de natureza biológica psicológica e sociológica vão tomá-la como objecto. Estes saberes, traçados desde finais do séc. XIX, pelo cerimonial que os rodeou ao longo do tempo, deram lugar a uma diversidade de representações científicas da infância, isto é, deram origem a uma profusão de concepções que, como refere (Magalhães, 1997:23), situam a educação de infância “entre a aventura e a lição das coisas”, actualmente com tendência a inclinar-se para “a lição das coisas”.

Admitimos, assim, que toda a prática supõe uma teoria implícita, inseparável dos paradigmas socio-culturais que a influenciam e são estes que abrem as portas para o território que marca a originalidade do credo pedagógico das educadoras. As suas implicações, tal como demos conta a partir da configuração dos seus sentidos (capítulo II, ponto 3), fazem-se sentir na orientação da acção educativa denunciando, por um lado, os vestígios da heterogeneidade de objectivos e funções atribuídas à EPE. Por outro lado, trazem ao de cima, a perspectiva humanista de um credo pedagógico, estruturado no quadro de um paradigma fenomenológico, numa pedagogia aberta e activa que, centrada na criança, enfatiza os processos de construção do conhecimento e reflecte uma valência humana de cariz emancipatório orientada para a transformação.

Todavia, a diversidade dos modelos pedagógicos existentes (na sua relação com o discurso do saber) ainda que raramente coloque a tónica no desenvolvimento cognitivo, parece oscilar entre os propósitos de preparação para a escola e o desenvolvimento socio-emocional, isto é, seguindo os enunciados da tipologia de Kliebard (1975), entre a metáfora da produção e a metáfora da viagem. Dir-se-ia, que seguindo nas pisadas da “viagem”, para a qual aponta também a gramática das OC, a vinculação do credo pedagógico a um conjunto de pressupostos teóricos que enquadram a diversidade do seu fazer, estão (continuam) igualmente saturados de ambiguidades, que suscitam sempre a mesma inquietação, a de decidir qual a lógica da nossa acção.

Para Freire (1997:39) “não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de alguém ou contra alguém. E é exactamente este imperativo

que exige a eticidade do educador e sua militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática”.

A revisão que fizemos destes elementos, ao longo do capítulo III, constitui o terceiro “pano” de fundo do tríptico da narrativa, o discurso do fazer.

Assim, em primeiro lugar, tornamos evidentes as circunstâncias que as próprias educadoras desvendam e pressentem existir nas decisões políticas tomadas, sobre o seu lugar e o lugar do seu fazer. Mantendo aceso o debate, de forma diversificada e mais ou menos pormenorizada, consciente ou inconsciente, os discursos das entrevistadas conjugam num registo mais macro, e na zona de fronteira em que situam a EPE, algumas das linhas que sintetizamos no Quadro 1, em torno dos referenciais económicos, sociais e culturais. Ao definirem o seu quotidiano, por referência às transformações da sociedade contemporânea, as entrevistadas sugerem os perfis de uma mudança que se quer instaurar, mas ao aproximá-la da sua vida, dos seus contextos, situam-na entre o *surf* e o *pilotar* (Cortesão et al, 2001) sugerindo uma distância entre a lógica decisional e a lógica educativa. Por outro lado, salientam os constrangimentos que, face à emergência de uma nova ordem para o seu fazer corporizada pelas OC, se interdeterminam colocando as profissionais entre a emancipação e a regulação.

No prolongamento da nossa discussão, cada uma das entrevistadas é um sistema complexo e, nos diálogos que estabelecemos, é possível identificar na diversidade das perspectivas, uma união analítica em torno de um conjunto de denominadores comuns, presentes nas correntes de linguagem que resgatamos dos blocos narrativos. Isto significa, a nosso ver, que são estas as linhas de nível micro, que mais recomendam a nossa atenção para se pensar e repensar a mudança. Isto, porque são elas que perpetuam as suas ligações com os lugares comuns do fazer pedagógico e as suas racionalidades. São elas que mais permitem relevar as continuidades e/ou rupturas quando se procura, a partir das OC, encontrar um quadro de referência comum susceptível de dar visibilidade aos seus fazeres (e saberes) pedagógicos.

As valências que mais se evidenciam nestas narrativas apelam para a ligação que a EPE sempre conservou com o lúdico e o seu compromisso de ligação à vida. Apela também para as ligações com a sua profissionalidade:

os modos de pôr em acção o currículo; a forte feminização dos profissionais de educação de infância; a continuidade e sequencialidade educativas, a organização do ambiente educativo (que institui como feminina a ordem do Jardim de Infância). Por último, estas valências, dão ainda conta da presença, nas profissionais, de uma acção pedagógica justificada pelos saberes da prática e mediada por uma linguagem próxima do senso-comum e dos actores sociais, que torna transparente não só a distância entre os discursos veiculados pelos quadros teóricos do discurso do saber, bem como a distância entre os teóricos que definem as finalidades do Jardim de Infância e os actos educativos da vida profissional das educadoras, questão que, por sua vez, as OC, enquanto discurso do poder e a passagem da formação inicial ao grau académico de licenciatura enquanto discurso do saber, parecem longe de solucionar.

São precisamente estes matizes entre a convergência e a conflitualidade, que nos fazem precisamente voltar ao início, às questões de fundo que nortearam este trabalho, isto, porque, como salienta Almeida (2000:10) "a mudança não se fez uniformemente, nem tocou a todos da mesma maneira. A sua intensidade, extensão, os seus ritmos, os seus timings, afectaram (e afectam) diversamente os vários educadores".

Se é certo, porém, que existe alguma indefinição própria da encruzilhada das dicotomias que fomos enunciando, dir-se-ia que as suas franjas têm o condão de influenciar as decisões políticas e de nos influenciar. E embora vivenciando um momento (actual) de transição paradigmática da modernidade para a pós-modernidade, a construção dos consensos necessários à institucionalização das políticas educativas para a EPE, ao enunciar propósitos emancipatórios de construção de um conhecimento assente na solidariedade e na cooperação reabilitando a comunidade, parece mais dar continuidade à modernidade, pois, paradoxalmente o espaço-tempo que vivemos é escolocêntrico, tendendo a definir o educativo em função do escolar, e a definir criança em função do aluno.

Por outro lado, os educadores na sua relação com o Estado, mediada pelas OC, explicitam um sentimento ambíguo. Se por um lado tendem a identificar-se com os seus enunciados, e a reconhecer neles o seu eu

profissional, parecem também conscientes de que a forma como encaram o seu objecto implica tomar opções metodológicas de fundo, articulando, consistentemente, as vertentes humanas, técnica e socio-política e a vertente subjectiva interpessoal numa acção intencional sistemática e estruturada. Por outro, chamam também a atenção para a especificidade do Jardim de Infância, justificada pela necessidade de proporcionar às crianças interações de diferente natureza enquanto elementos privilegiados para a construção do conhecimento das crianças. Revelam, ainda, o receio do seu poder de regulação sob pena de perderem a liberdade pedagógica pelas pressões que até então se sentiam por parte da família, se façam agora sentir não só pela sociedade em geral, como do sistema (Ribeiro, 1996) fruto, nomeadamente, do actual quadro organizacional do sistema educativo.

Nesta reflexão qualquer revisão da multiplicidade dos seus olhares revela um paradoxo constante. Ao mesmo tempo que são salientadas as vantagens que as OC poderão assegurar, sobretudo pela ausência de um referencial teórico e cientificamente elaborado que possa orientar e alargar a prática pedagógica, fazem questão de realçar que as OC, por si só não garantem que as práticas mudem, não garantem a reconciliação entre a teoria e a prática e o fortalecimento das possibilidades do seu fazer.

A nosso ver, esta situação poderá indiciar uma consequência do carácter aparentemente abrangente (senão empobrecido) do processo de construção das OC, que apenas abrangeu *“meia dúzia de educadoras”*, bem como à falta de concertação na implementação. Parece-nos pois e a corroborar com uma das entrevistadas, que se desperdiçou uma oportunidade (a possível naquele momento) de, na lógica da recomposição dos saberes (Correia, 1992), intersubjectivamente partilhados, encorajar a reconstrução crítica dos fazeres pedagógicos.

Na verdade, como refere Leite (2002:566), “é evidente mais do que impor mudanças em momentos determinados se justifica, em nossa opinião (re)inventar as dinâmicas escolares que se orientem no sentido da autonomia contínua estruturadas na criatividade dos professores (individual e colectiva)”. Isto, porque, parece-nos que é o significado que cada educadora atribui ao seu trabalho, o seu grau de envolvimento tal como o enfatizaram as entrevistadas,

o que as determina e predispõe a pensar e a fazer (agir) de um modo particular. São estes os significados, assim como as experiências das periferias, que mais disposições argumentativas produzem, e, neste sentido, como referimos em outro lugar (Dias, 2000:72)¹¹⁰ embora se espere que a enunciação das OC constitua um contributo para uma educação de qualidade, tendo em conta a necessidade global do ensino básico, há que ter simultaneamente, uma postura crítica que não permita cair no seu entendimento enquanto prescrição rígida e normativa.

Talvez por isso, se reconheça que mais que discutir sobre as OC, é importante estabelecer uma dialogicidade entre estas e as nossas representações do que é a EPE, as concepções de desenvolvimento que nos guiam, a organização do ambiente educativo, e a relação destas com o poder. A grande questão, parafraseando Correia (1998) “a reconstrução do sentido das práticas desenvolvidas no interior de uma inovação articulada com uma reflexão sobre os processos sociais na construção desse sentido”.

Como refere Freire (1997:39), “não vale um discurso articulado, em que se defende o direito de ser diferente e uma prática negadora desse direito”.

¹¹⁰ In: Fernandes, P. Dias, M.L. e al (2000). op.cit.

III. Reflectindo sobre os fios e os desafios da narrativa

Dir-se-ia na esteira de Meyer (1991:15) que “a retórica pode visar criar uma identidade e então ela identifica-se com a argumentação – mas pode também ser utilizada para preservar ou acentuar a diferença “. Que “viagem” seguir então?

Como retomar as interrogações com que fomos matizando a narrativa, e a partir das quais se ensaiam as múltiplas formas da dar realce à nossa problemática, num exercício continuado, captando a essência de uma atmosfera plena de cambiantes:

Sobre quem recai, ou deve recair, afinal a legitimidade de educar a criança?

Como reconfigurar as práticas diluindo a insustentável fronteira entre agência e estrutura?

Como reabilitar as dinâmicas para se pensar a acção pedagógica a partir das periferias?

Como surpreender-nos pela reconstrução do nosso saber e fazer?

Como reconstruir laços de pertinência entre o credo pedagógico e as OC?

Como reabilitar as “margens” naquilo que nelas há de utópico?

Na verdade, embora já não se abandone a infância a um estatuto secundário, a verdade é que os desafios são inquietantes, porém os riscos de os ousarmos desafiar, são evidentes mesmo quando apelamos directamente para os mecanismos epistemológicos e metodológicos mais generosos dos paradigmas críticos.

A nosso ver, a fronteira do debate, desafia a nossa capacidade de funcionar ao contrário, não por por referência àquilo que é comum com os outros níveis, (acautelando a emergência da instrucionalização e academicização), antes sim, demarcando o que a caracteriza em particular e de forma específica, tornando aquilo que se faz (fazemos) num acontecimento.

Queremos com isto significar que a nossa capacidade de pensar ao contrário, significa repensar a EPE, pelas valências emancipatórias que a têm

vindo a caracterizar, especificidades que em tudo se conectam com as valências emancipatórias da pedagogia: a individualização dos ritmos de aprendizagem, o respeito pela autonomia da criança, as possibilidades abertas para o fazer pedagógico, e só depois a conectar com a forma escolar, mais concretamente com o ensino básico, da qual ela é assumida como a 1ª etapa, numa tentativa não de se deixar influenciar pelo que têm em comum, mas numa tentativa de sobre ele exercer as suas valências de cariz emancipatório.

São estas as interrogações que ficam, e que, ao invés de procurar fixar uma harmonia convencional, procuram, pelo contrário, criar o ensejo de perspectivar a educação de infância em idade pré-escolar, como um campo de exercício produtivo de uma situação real, que liga a criança (e a educadora) à vida, ainda que num registo instável e passível de surpresas.

Admitimos serem estes alguns dos eixos estruturantes, animados pela essência revelada, que permitem entender as OC como possibilidade de emancipação, num processo de compreensão partilhada e auto-reflexiva da acção transformadora e dos seus constrangimentos, que se conecta com o interesse emancipatório de que nos fala Habermas (1987), Interpelar o escolar a partir do educativo, pensar a escola como espaço de cidadania e não como preparação para..., isto é que reclamam uma postura construída contra o verso, na controvérsia e na interpelação, reclamam uma outra porta de entrada para a vida (de entre o conjunto de pórticos possíveis), que mesmo evidente, possa ainda não estar descoberta. Na esteira de Freire (1977:35), dir-se-ia que pensar a EPE e as OC, como possibilidade “é reconhecer a educação como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa.”

À guisa de síntese, e parafraseando, Perrenoud (1983:210), dir-se-ia que quisemos pois privilegiar a “análise e a interpretação retrospectiva da acção pedagógica por um lado, e ao investir, por outro lado no enriquecimento de um conjunto de materiais a partir dos quais o educador fabrica tal como um artesão as actividades propostas na aula”.

Uma pequena nota à margem, que a nosso ver não condiciona o espaço da narrativa, para dizer que acreditamos ser impossível dar sentido às práticas das educadoras sem ter tido a percepção e a compreensão de todas estas portas de entrada, e, com elas e a partir delas, ensaiarmos a compreensão que recupera a posição das educadoras na história da EPE, lendo-as no seu sentido, nossos sentidos também.

Com refere Freire (1997) “me darei por satisfeita se este texto provocar nos leitores e leitoras no sentido de uma compreensão crítica da EPE, sendo certo, porém que a

história não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade de educação”.

De facto, assunção, neste espaço destas interrogações, significa que, estas, para nós, são ostensivamente as grandes protagonistas pelo prevalecimento das suas formas, que não deixam de ecoar na memória da infância, no nosso olhar, sempre latentes em todo o espaço-tempo, e que tal como salientou uma das entrevistadas implicam muita coragem para as as enfrentarmos e nos expormos, postura que, hoje em dia é *“bastante marginal e contra a corrente”*.

Oxalá a nossa história aconteça nas margens da corrente...

BIBLIOGRAFIA

ALONSO, M.L. (1995) "Desenvolvimento Curricular e Projecto Educativo de Escola", in: SPCE (1995) *Ciências da Educação: Investigação e Acção*, 139-153.

ALMEIDA, A. N. (2000) "Olhares sobre a infância: pistas para a mudança", in: *Actas do Congresso Internacional "Os mundos sociais e culturas da Infância"*. Braga: CESC/ IEC-UM, Vol 2, 5-18.

AMBRÓSIO, T. (1992) "Ciências da Educação e Decisão nas Políticas Educativas", in: *Decisões Políticas e Práticas*. Porto: Porto Editora.

AMBRÓSIO, T. (1998) "Dos modelos weberianos à regulação social da decisão na política educativa", in: *VIII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE*, 14-20.

ANTUNES, F.(1998) *Políticas Educativas para Portugal, Anos 80 – 90: O Debate Acerca do Ensino Profissional na Escola Pública*. Lisboa: IIE.

AUGÉ, P. A.(1999). *O sentido dos outros*. Petropolis Vozes

ARENDT, H.(1961) A Crise na Educação, in: POMBO, O.(2000) *4 textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água Editores

APPLE, M. (1999) *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.

AVANZINI, G. (1978) *A Pedagogia no Séc. XX*. Moraes Editores.

BACHELARD, G. (1986). *O Novo Espírito Científico*. Lisboa: Edições 70.

BAIRRÃO, J. BARBOSA, M. BORGES, I. CRUZ, O. PINTO, I.M. (1990) *Perfil Nacional dos Cuidados Prestados Às Crianças Com Idade Inferior Aos Seis Anos*. Lisboa: F.C. Gulbenkian.

BAIRRÃO, J. (1992 a). "Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação: o caso da educação e cuidados pré – escolares", in: *Revista Inovação*, 5 (1), 41-58.

BAIRRÃO, J. (1992 b). "Educação Pré – Escolar", in: *Revista Inovação*, 5 (1), 36-37.

BAIRRÃO, J., TIETZE, W.(1995) *A Educação Pré – Escolar na União Europeia*. Lisboa. I.I.E.

BAIRRÃO, J. et al. (1986). "Atitudes e representação em Educação Pré – Escolar", in: *Análise Psicológica*, vol 1, 91-104.

BAIRRÃO, J.VASCONCELOS, T. (1997) "A Educação Pré – Escolar em Portugal: Contributo para a Perspectiva Histórica", in: *Revista Inovação*, nº 10, 1997, 7-19.

BAIRRÃO, J. et al. (1997). "A Educação Pré – Escolar", in: ME/DAPP (1997). *A evolução do sistema educativo eo Prodep – Estudos temáticos*. Vol II, 17-109.

BAIRRÃO, J. (1998) "O que é a Qualidade em Educação Pré – Escolar", in : M E (1998) *Qualidade e Projecto em Educação Pré – Escolar*.

BARDIN, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa : Edições 70.

BERNSTEIN, B. (1975). *Langage e Classes Sociales, Codes Linguistiques et Controle Sociale*. Paris: Éd. Minuit.

BERGER, P. ; LUCKMANN, T.A. (1994). *A construção Social da Realidade*. Petropolis : Vozes

BERGSON, H : (1988). *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Lisboa : Edições 70

BRUYNE, P. ; HERMAM, J. ; SCHOUTHEETE, M.(1991). *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro : F. Alves Editora

BORDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. (1968). *Le Metier de Sociologue*. Paris: Mouton- Bordas.

CARDONA, M.J. (1977) *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O Discurso Oficial (1834 -1990)*. Porto: Porto Editora.

CARR, W. e KEMMIS, S. (1988) *Teoria Crítica de La Enseñanza*. Barcelona : Ed. Mating Roca.

CARRILHO, M.M. (org) (1991) *Dicionário do Pensamento Contemporâneo*. Lisboa: D. Quixote.

CASTILLEJO BRULL, J. L. (1985) *Nuevas Pesrpectivas em Las Ciências de Educacion*. Madrid: Anaya.

CHAMBOREDON, J.C.PRÉVOT, J. (1982). "O Ofício da Criança", in: GRÁCIO, S.STOER, S. (orgs) *Sociologia da Educação II – A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizonte, Colecção Biblioteca do Educador Profissional. 51-77.

CHARLOT, B. (1977) *La mystification pédagogique*. Paris: Payot.

CHARLOT, B. (1983) *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar.

CODD, J. (1988) "The constrution and desconstrution of educational policy documents", in: *Journal of Education*, 3,3 235-247. Tradução policopiada.

CRSE (1998). *Proposta Global de Reforma. Relatório Final*. Lisboa: GEP/ME.

CORREIA, I.(1981) "Educação Pré – Escolar, in: *Sistema de Ensino Em Portugal*. Lisboa: F.C. Gulbenkian. 145-166.

CORREIA, J. A. (1994) "A Educação em Portugal no Limiar do Séc XXI: Perspectivas de Desenvolvimento Futuro", in: *Educação, Sociedade e Culturas*, nº2, 7-30. Porto: Edições Afrontamento.

CORREIA et al (1997) "Formação de Professores", in: M.E./DAPP. (1997). *A Evolução do Sistema Educativo. Estudos Temáticos*. Vol. II.

CORREIA, J. A. (1998) *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora

CORREIA, J. A. (1999) "As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos," in : *Revista Portuguesa de Educação* nº 12 (1). Braga: IEP. Universidade do Minho, 81 – 110.

CORSARO, W. (2002) "A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças".In: *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 17, 113 - 134

CORTESÃO, L. (1988) *Contributos Para a Análise da Possibilidade e dos Meios de Produção de Inovação*. Tese de Doutoramento apresentada à FPCE – Universidade do Porto.

CORTESÃO, L. MAGALHÃES, A. STOER, S, (1999) "A questão da Impossibilidade Racional de Decidir e o Despacho Sobre os Currículos Alternativos.". In: Actas do VIII Colóquio Nacional da AIEP/AFIRSE. *Decidir em Educação*, 201-214.

CORTESÃO, L. Magalhães, A; Stoer, S. (2001) " Mapeando decisões no campo da educação no Âmbito do Processo de realização das Políticas educativas ", in: *Educação, Sociedade e Culturas*, nº15, 45-58. Porto: Edições Afrontamento.

CRAVEIRO, M. C. (1998). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré – Escolar e Identidade*. Tese de Dissertação de Mestrado em Educação. Braga: Universidade do Minho.

CROZIER, M. (1982). " Mudança Individual e Mudança Social", in : Vários (1982). *Mudança Social e Psicologia Social*. Lisboa: Livros Horizonte, 69-81.

DALE, R. (1994). "A promoção do mercado educacional polarização da educação", in: *Educação Sociedade e Culturas*, nº 2: 109-139

DEB/NEPE. (1996). *Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar*. Documento de Trabalho. (Documento policopiado)

DEB (2000,Agosto) *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Exame Temático da OCDE. (edição bilingue). Lisboa: DEB.

DEROUET, J.L. (1992). *École et Justice. De Légalité des Chances aux Compromis Locaux*. Paris: Métailié.

DONZELOT, J. (1986) *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro, Edição Graal, Lda.

FERNANDES, P.; DIAS, M^a.L. *et al* (2001). *Uma Formação em Círculo: Um sentido no presente...Um sentido no Futuro*. IIE. Ministério da Educação.

DIAS, M^a.L.G. (2000). Para uma coexistência comum, in: *Território Educativo*, nº7,2000,82-83.

ESLAND, G. (1977). *Schooling and Pedagogy*, in: *E2002 Schooling and Society Course*. Milton Keynes: Open University. Tradução Policopiada.

EVANS, E. (1982) "Curriculum Models and Early Childhood Education", in: SPODEK, B. *Handbook of Research in Early Childhood Education*. New York: The Free Press, 107-134.

ESCUADERO, MUÑOZ, J. M. & GONZALEZ GONZALEZ, M. T. (19984) *La renovacio Pedagógica: Alguns Modelos Teóricos Y el Papel del Professor*, Madrid: Editorial Escuela Española

FARIA, G. M. L. (1999) *Educação Pré – Escolar e Cultura*. Campinas – S. Paulo: Cortez Editora.

FENPROF (1996) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Síntese da Proposta do ME, Parecer da Fenprof. Policopiado.

FERNANDES, M. (1998) "A Mudança de Paradigma na Avaliação Educacional", in : *Educação Sociedade & Culturas*, nº9,1998, 7-32.

FERRAROTTI, F. (1983). *Histoire et Histoire de vie. La Méthode Biographique dans les Sciences Sociales*. Paris: Libraire des Meridiens.

FERREIRA, M^a M. (2000) *Salvar Corpos, Forjar a Razão. Contibuto para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal. 1880-1940*. Lisboa: IIE.

Ferreira, M^a M. (2002) " *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos*" – as crianças como actores sociais e a (re)organização social

do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância. Tese de Doutoramento apresentada à FPCE-UP.

FORMOSINHO, J. (1997a) "O Contexto Organizacional de Expansão da Educação Pré – Escolar", in : *Revista Inovação*, nº 10: 21-36.

FORMOSINHO, J.(1997 b) "A primeira etapa no processo de educação ao longo da vida"- Comentário à Lei Quadro da Educação Pré – Escolar, in: *Educação Pré – Escolar – Legislação*. Lisboa: DEB/NEPE/ME.

FORMOSINHO, J. O. (org.) (1997) *Modelos Curriculares em Educação Pré – Escolar*. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J., SARMENTO, T. (2000) " A escola infantil como serviço social - A problemática do prolongamento de horário", in : *Infância e Educação*. Revista do GEDEI, nº1.

FREIRE, P. (1974) *Uma Educação Para a Liberdade*. Porto: Textos Marginais. 3ª Ed.

FREIRE, P. (1997) *Política e Educação*. S. Paulo: Cortez Editora.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. 5ª Edição. S. Paulo: Terra e Paz.

GEERTZ, C. (1995) *After the Fact. Two Countries, Four Décades, One Antropologist*. Cambridge. M. A. Harvard: University Press.

GILBERT, R. (1986) *As Ideias Actuais em Pedagogia*. Lisboa: Moraes Editora.

GIROUX, H. (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação. Para Além das Teorias da Reprodução*. Petropolis: Vozes.

GOMES, J.F. (1997) *A Educação Infantil Em Portugal*. Coimbra : Almedina.

HABERMAS, J. (1987) *Técnica e Ciência como Ideologia*. Lisboa : Edições 70.

HARGEAVES, A. (1988) *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós – Moderna*. McGraw Hill.

ITURRA, R. (1999). *O Imaginários das Crianças. Os Silêncios da cultura Oral*. Lisboa: Fim de século edição

KATZ, L. (1998) "Cinco Perspectivas de Qualidade", in: ME (1998). *Qualidade e Projecto Em Educação Pré – Escolar*.

KATZ, L. CHARD, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: F.C.G.

KLIEBARD, H. M. (1975). "Raízes Metafóricas ao Projectar um Currículo", in: William Pinar (Ed) *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. Berkeley: Mccutchan Publishing Company. p. 84-85.

KHUN, T. S. (1983). *The Structure of Scientific Revolutions*. Paris: Flammarion.

HOUSSAYE, J. (1994). *Quinze Pedagogies: Leur Influence Aujourd'hui*. Paris: Aramand Colin.

LEITE, C., SILVA, D. F. (1991) " O Desenvolvimento Curricular no Quadro das Ciências da Educação – Génese e Estatuto", in: SPCE (1991). *Actas do 1º Congresso de Ciências da Educação.*, pp 325-335.

LEITE, C. (1996/97). " Que Escola Básica Para o Séc XXI". In: *Anuário da Educação*.

LEITE, C. (1997). *As Palavras Mais do que os Actos? O Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Porto: FPCE da Univ. do Porto. Tese de Doutoramento. pp 23-62. Doc. Policopiado.

LEITE, C. (2000) "Perspectivas Multiculturais nas Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar", in: *Perspectivar Educação, Revista da ESE Santa Maria - Porto*, nº6, 56-61.

LEITE, C. (2001) " 'Olhares cruzados no traçar de caminhos de Mudança'-uma assessoria externa para a mudança interna ". Santa Maria da Feira: CAE Entre Douro e Vouga, documento policopiado.

LEMOS, J. (1997). " Pressupostos e condições para o desenvolvimento e a expansão da rede nacional de educação pré – escolar " – Comentário ao Decreto – Lei nº 147/97, de 11 de Junho, in: *Educação Pré – Escolar – Legislação*. Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré – Escolar, Ministério da Educação.

LESNE, M. (1977). *Travail Pedagogique et Formation des Adultes*. Paris: PUF.

LOPES, A. (1999) *Libertar o Desejo, resgatar a Inovação: A contrução das Identidades Profissionais dos professores do 1º Ciclo*.

LOPES, A. (2000) *Mal – Estar na Docência*. Cadernos CRIAP nº25, Porto: Asa.

LOPES, A. (2000). *Professores e Identidade*. Cadernos CRIAP nº21, Porto: Asa

LIMA, M.J. (1992). "Ciências da Educação e a Reforma Curricular", in: *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*. Porto: SPCE, 45-63.

MAGALHÃES, J.(1997) "Para a História da Educação de Infância em Portugal", in: *Revista Educar*, nº2, Porto: ESE P. Frassinetti., 21-26.

MAGALHÃES, A. Stoer, S, (2002) *A escola Para todos e a excelencia acadmica*". Porto: Profedições.

MEU/DGEBS (s/d). *Perspectivas de Educação em Jardins de Infância*. Algueirão: Oficinas Gráficas do M.E.

ME/DEB. (1996) *Educação Pré – Escolar em Portugal*. Lisboa: Editorial do M.E.

M.E. (1997 a) *Educação Pré - Escolar*. Legislação.

M.E. (1997b) *Educação Pré - Escolar. Orientações Curriculares Para a Educação Pré – Escolar*.

M.E. (1998) *Qualidade e Projecto em Educação Pré - Escolar*.

MEIRIEU; P: (1998) *Aprender Sim, Mas Como?* Porto Alegre: Artmed, 7ª edição.

MEYER, M. (1991). "Argumentação e Questionamento". In: CARRILHO, M.M. (dir). *Dicionário do Pensamento contemporâneo*. Lisboa : D. Quixote.

MORIN, E. (1985) "Critères de Scientificité de la recherche action." *Revue de Sciences de l'èducation*. 1, 30-49.

MORIN, E. (1991) *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget

MOREIRA, J. (1994). " Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a educação pré – escolar", in: *Jornal Rumos*, nº1, p15.

NABUCO, M. E. e LOBO, M.S. (1997) "Articulação entre Jardim de Infância e o 1º CEB (um estudo comparativo) ", in: *Revista Educar*, nº 2. Porto: ESSE P. Frassinetti, 25-37.

NABUCO, M. E. (1997) "Três Currículos de Educação Pré-Escolar em Portugal", in: *Revista Inovação*, 10, 1997,73-87.

NOT, L. (1991) *As Pedagogias do conhecimento*. São Paulo: Difel. p. 447-469.

NÓVOA, A. (1991) "Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores", in: *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

NÓVOA, A. (coord) (1995) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote.

OLIVEIRA, Z.M.R. (org.) (2000) *Educação Infantil: Muitos olhares*. 4ª ed. S. Paulo: Cortêz

PACHECO, J. (1995) *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (1997). *A Reforma e a Inovação no Contexto da (Re) Construção das Políticas Curriculares*. Comunicação apresentada ao V Congresso das Ciências da Educação. Faro.

PINTO, M. SARMENTO, M.J. (coord) (1997). *As Crianças: Contextos e identidades*. Braga: UM/CEC.

POPKEWITZ, T. S. (1996) "El Estado Y la Administracion de la Liberdade a Finalidades do Séc XX: Descentralização e distinciones Estado/Sociedade Civil", in: M.A.Pereya, J.G. Minguez, A.J.GOMEZ & M. BEAS compiladores) *Globalizacion e Descentralizacion de los Sistemas Educativos*. Barcelona: Pomares-Corredi. 119-168.

POPKEWITZ, Th.S. (1994) *Sociologia Política da las Reformas Educativas*. Madrid: Ediciones Morata.

POPKEWITZ, Th. S. "Educational reform: Rhetoric, ritual and Social Interest", in: *Educational Theory*, Inverno, 1988, vol.38, nº 1.

POSTIC, M. (1990) *A Relação Pedagógica*. 2ª Edição. Coimbra: Editora Limitada.

MOURA, V. (2001) *As Botas do Sargento*. Lisboa: Quetzal Editores

RIBEIRO, A (1996). *Função e Estatuto da Educação Pré – Escolar*. Doc. Policopiado.

RIBEIRO, A. (1998). *Prevenção do Sucesso Escolar Antes da Escola*. Porto: Texto policopiado.

RIBEIRO, A. (1999) "Deixem Estar As Crianças No Jardim: A Escola Pode Esperar", in: DREN. *Perspectivas Sobre Territorialização Educativa*. Dossier Educação, nº1.

RIBEIRO, A. (2000). Entrevista a "A página"

RICOEUR, P. (1989) *Do Texto à Acção – Ensaios de Hermenêutica II*. Porto: Rêes Editora.

ROCHA, C.FERREIRA, M.(1994) “Alguns Contributos Para a Compreensão da Construção Médico – Social da Infância em Portugal. (1820 – 1950)”, in: *Educação, Sociedade e Culturas*, nº2,59 - 90. Porto: Edições Afrontamento.

ROCHA, E.A.C. (2002). “Infância e educação” in: *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 17, 67-88.

RODRIGUES, F. (1995). “Da Necessidade de Construção Curricular em Educação Pré – Escolar”, in: *Cadernos de Educação de Infância*.nº 34, pp35-39.

ROLDÃO, M. C. (1999,Set.) *Os professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (1999,Out.) *Gestão Curricular: fundamentos e Práticas*. Lisboa DEB/ME.

SACRISTAN, J. G. (1988). *El Curriculum: Una Reflexion sobre la prática*. Madrid: Ed. Morata.

SACRISTAN, G. (1988). “Las Teorias Sobre El Curriculum: Elaboraciones Parciales Para Uma Prática Compleja”, in: *El Curriculum: Una Reflexão sobre a Prática*. Madrid: Ed. Morata, 43-64.

SANTOS, B.S. (1987). *Um Discurso sobre as Ciências*.Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, B.S. (2000).”Reflexos e reflexões”. In: *Visão*, 2000.28 de dezembro, 39 Afrontamento.

SANTOS, B.S. (1999).” Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? In: *Revista de ciências Sociais*, nº 54, 197-215.

SANTOS, B.S. (1995). *Pela mão de alice. O social e o político na Pós – Modernidade*. 4ª Edição. Porto: Afrontamento. *Um Discurso sobre as Ciências*.Porto: Edições Afrontamento.

SARMENTO, M.J. (1999). “Escola Básica: Sinais de Abril num Tempo Descontínuo.” In: *Revista Portuguesa de Educação* nº 12 (1).Braga: IEP. Universidade do Minho.pp.149-169.

SARMENTO, M.J. (2000) “Desafios á gestão de Instituições para a Infância. As Crianças e as Organizações”, in: *Cidade Solidária*, nº4 (Ano III), 24-27.

SARMENTO, M.J. (2000) “Os Ofícios da criança”, in: *Actas do Congresso Internacional “Os mundos da Infância”*. Braga: IEC-UM, Vol 2,125-145.

SARMENTO, M.J. (s/d). "*Sociologia da Infância: Correntes Problemáticas e Controvérsias*". Documento policopiado.

SARMENTO, M.J. (s/d). "*A Globalização da Infância: Impactos na condição social e na Escolaridade*". Documento policopiado.

SCHON, D. (1992) *La Formacion de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Ed. Paidós.

SILVA, B. S. (1993) *Um discurso Sobre as Ciências*. 6ª Edição. Porto: Afrontamento

SILVA, B. S. (1995) *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade* 4ª edição. Porto: Afrontamento

SILVA, B. S. (1999). "Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? 2, in: *Revista Crítica das Ciências Sociais*, nº 54, 197-215.

SILVA, I. L. (1989) "Para nos Começarmos a Entender", in: *CEI*, 12, 1989, 5-7.

SILVA, I. L. (1990). *L' éducation pré – scolaire au Portugal*. Lisboa. Documento policopiado.

SILVA, I. L. (1996 a). "Orientações Curriculares Para a Educação Pré – Escolar", in: *Revista Noesis*, nº 40, pp44-47.

SILVA, I. L. (1996 a) "Orientações Curriculares Para a Educação Pré – Escolar", in: *Cadernos de Educação de Infância*, nº 40, pp54-49.

SILVA, I. L. (1997) "Construção Participada das Orientações Curriculares Para a Educação Pré – Escolar", in: *Revista Inovação* 10 (1), pp 37-53.

SILVA, I. L. (1998) "Une Pluralité D'Acteurs: le cas du préscolaire au Portugal", in : Crós, F. (1998) *Dynamiques du Changement en Education et Formation*, 229-327.

SILVA, I. L. (1999) "Decisões no Lançamento de Orientações Curriculares Para a Educação Pré – Escolar", in: *Decidir em Educação*. VIII Colóquio Nacional da AIP ELF/AFIRSE, 899-911.

SILVA, I. L. (2000) "Perspectivas da educação Pré-Escolar: da socialização à educação para a cidadania, in: *Actas do Congresso Internacional "Os mundos da Infância"*. Braga: IEC-UM, Vol 2, 146-154.

SILVA, T.T. (1999). *Documentos de Identidade – Uma introdução às Teorias do Currículo*. Belo Horizonte.

SUCHODOLSKI, B. (1984). *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte.

STOER, S. (2002) “ No Fio da Navalha, ou por outras palavras, como Michael Apple chama a nossa atenção para ter cuidado com o fosso”, in: Políticas educativas curriculares. Didáctica Editores.

STOER, S. CORTESÃO, L.(1999) *Levantando a Pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*” Porto: Afrontamento.

SPODEK, B. (1970). “Quais as Origens do Currículo em Educação Pré-Escolar”, in: *Young Children*. Tradução de Teresa Vasconcelos.

SWARTZ, S. L. ROBINSON, H. F. (1982). *Designing Curriculum for Early Childhood*. Boston, Mass Allyn and Bacon, Inc.

SUCENA, P. (1986). “A Educação de Infância no Âmbito da Escola Básica”. in : *Revista de Educação*, nº 12, pp 39-42.

VALA, J. (1986). “ A Análise de Conteúdo”, in: SILVA, S.S. e PINTO, J. M. (orgs) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento

VASCONCELOS, T. (1990a). “Imaginar o Currículo”, in: *Cei*, 13,1990,18-20.

VASCONCELOS, T.(1990 a). *Situação da Educação Infantil nos Estados Membros da CEE*. Lisboa: GEP, ME.

VASCONCELOS, T. (1990b) “Modelos Pedagógicos em Educação Pré-Escolar. Que Pensam os Educadores?”, in: *Revista Aprender*, 11, 38-44.

VASCONCELOS, T. (1996) Entrevista à Revista Educação, nº12. Porto: Porto Editora, 5-12

VASCONCELOS, T.(1996 a). Entrevista aos Cadernos de Educação de Infância, nº39, pp24-31.

VASCONCELOS, T.(1997). *Ao redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.p.33.

VASCONCELOS, T. (2000). “Das orientações Curriculares à Prática Pessoal: O Educador como Gestor do Currículo”. In: *Cei*, 55,2000,37-45.

VASCONCELOS, T.(2000) Entrevista, nº39, 24-31.

VÁRIOS. (1993). *Encontro Sobre Educação Pré – Escolar*. Lisboa: F.C.Gulbenkian.

VÁRIOS. (1996). "Dossier: A Educação Pré – Escolar: *Noesis*, Nº 39. Lisboa: IIE.pp25-87.

VÁRIOS. (1996). "Dossier: Educação Pré – Escolar". In: *Educação* nº 12. Porto: Porto Editora.

VÁRIOS. (1997) *Inovação*, nº 10. Lisboa: IIE.

VÁRIOS. (2000). *Infância e Investigação. Revista do GEDEI*, nº1.

VILAR, A. M. (1992). *Inovação e Mudança na Reforma educativa*. Porto: Asa. 5-12

ZABALZA, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Ed. Asa.

ZABALZA, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Asa.

ZABALZA, M. (1994). *Calidad em la Educacion Infantil*. Madrid: Narcea, S. A.Editora

ZÃO, M.E. (2000) Políticas de Educação Pré - Escolar em Portugal (1977-1997). Lisboa: IIE.

ZEICHNER, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educ

ANEXOS

Listagem dos Anexos

Anexo I – *Discursos produzidos pelas entrevistadas*

I.1. - *Discurso produzido pela entrevistada TV (2000 a)*

I.2. - *Discurso produzido pela entrevistada TV (2000 b)*

I.3. - *Discurso produzido pela entrevistada A*

I.4. - *Discurso produzido pela entrevistada B*

I.5 - *Discurso produzido pela entrevistada C*

Anexo II – *Tratamento dos discursos*

II.1. – *Grelha de Análise*

II.2. – *Correntes de linguagem dos blocos narrativos*

Anexo I

Discursos produzidos pelas entrevistadas

I.1. – *Entrevista à Directora do DEB, à data da publicação das Orientações Curriculares (entrevista escrita) TV (2000a)*

Tópicos fornecidos para selecção dos registos de opinião sobre a sua passagem pelo DEB, enquanto Directora, ao nível das políticas educativas para a Educação Pré – Escolar (EPE)

1. Programa de Expansão e Desenvolvimento para a EPE

Contexto

Últimos anos do “Cavaquismo” e “Reforma Roberto Carneiro” – passagem “ao lado” das questões da EPE com o argumento de que “era cara” e não constituíam “prioridade nacional”, porque era da responsabilidade das famílias; em contradição com isto:

Portugal, o país da U.E. onde mais mulheres trabalham a tempo inteiro (o primeiro é a Dinamarca onde, tradicionalmente as mulheres trabalham a meio tempo);

Estudos internacionais que apontam para a importância da EPE como um “ investimento económico” (OCDE, Mesa Redonda dos Industriais para a Educação; Livro Branco da U.E. sobre Educação/Formação ao Longo da Vida (Relatório Crespo); Relatório da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI (Relatório Delors) e como “investimento social” (Conseil des Sages do Conselho da Europa).

A pressão, nomeadamente a partir de 92/93, por parte dos sindicatos (honra seja feita aqui ao papel da Fenprof) pressionando a expansão e alargamento da EPE como forma de garantir a real democratização da sociedade portuguesa;

Papel do CNE, na altura presidida por Marçal Grilo, dando corpo às expectativas dos profissionais e recomendações internacionais – artigo de Marçal Grilo no Público “ Educação Pré-Escolar como Etapa Fundamental

Encomenda do Parecer 1/94 a João Formosinho que, no contexto da sua elaboração, lança um amplo processo de consulta e auscultação do “tecido social” e, simultaneamente, equaciona as contradições do próprio sistema vigente da EPE.

D.L. 173/95 de 25/7, saído do fim dos governos de Cavaco Silva ministra M. Ferreira Leite propondo uma expansão da EPE sem qualquer critério e regulação por parte do Estado (correspondente à ideologia economicista e neoliberal então dominante no governo...);

Parecer negativo por parte do CNE a este Decreto-lei (Parecer 2/95)

Estudo Nacional de literacia (Benavente et al 1995)

Programa do Governo PS; prioridade absoluta à EPE (ajudei, na fase pré-eleitoral, a Ana Benavente a preparar a parte do programa relativo à EPE

Eleições: Outubro de 1995

Relação com o Relatório Estratégico

A primeira “saída pública” do “ Ministro Marçal Grilo é dedicada à EPE (visita: ESE de Lisboa, Escola João de Deus, uma IPSS, um J.I. da Rede Pública). Nessa data J. Formosinho, e eu própria somos convidados a preparar o Relatório Estratégico: entre os dois, dividimos tarefas: J. Formosinho ficou com a rede pública e a relação com as Autarquias; eu própria com a rede das IPSS e o EPC. Contactei sector das EPC e das IPSS da Fenprof que me facultou preciosa informação, na altura inexistente no DEB ou em qualquer organismo estatal. A 10/01/96, apresentámos o “ borrão” ao Grupo Consultivo da Estratégia a funcionar no âmbito da SEEI. O documento (reservado) transpirou cá para fora e o Presidente da União das IPSS passou a saber de imediato qual a minha posição sobre esta rede (via Diário de Notícias). A última versão do Relatório Estratégico é entregue em fins de Fevereiro 96 (já estava eu a exercer funções no DEB,

onde entrei a 12.2.96) ao Sr. Ministro da Educação que, em 6 de Março de 96, e com base no referido Relatório Estratégico, apresenta o Programa de Expansão e Desenvolvimento da EPE – orientações e propostas. Dez dias depois saía das minhas mãos e do J. Formosinho uma primeira proposta de Lei - Quadro para a EPE que, posteriormente foi reelaborada no âmbito do Gabinete do S.E. Guilherme O. Martins e enviada para a Assembleia da República. O processo de consulta pública à elaboração da referida Lei foi feita no âmbito da A. R. (como institucionalmente devia ser feito)

Intenções que presidiram à definição do novo enquadramento para a EPE

Educação pré – escolar como primeira etapa da educação básica (parte integrante do sistema educativo e não como um sistema à parte) no processo de educação e formação ao longo da vida

EPE como serviço simultaneamente educativo e social para as famílias

EPE como motor de redução de desigualdades sociais

EPE exigindo licenciados altamente qualificados (educadores de infância, 4 anos de formação)

Tutela pedagógica única por parte do M.E. – daí a supervisão e garantia da qualidade pedagógica através de um processo de co-construção de Orientações Curriculares

Intenções que presidiram à criação de uma rede nacional

Estado responsável pela construção de uma rede nacional de EPE formada de iniciativas públicas, privadas, autárquicas, de solidariedade; todas as modalidades e “sub-redes” apoiadas financeiramente e em moldes diversificados por parte do Estado mas responsabilizadas perante o Estado de prestar um serviço de qualidade dentro do disposto na nova Lei e no DL que se lhe seguiu (DL 147/97) que regulamenta a expansão;

Sistema público é um (sistema de) serviço público que envolve iniciativas autárquicas, de solidariedade, e privadas não solidárias ou cooperativas, mutualidades, etc., trata-se de um serviço público organizado de forma articulada, pela sociedade civil e pelo Estado na sua dimensão autárquica e regional

Sentido atribuído ao termo qualidade

É um construto social, contextualizado, inscrito no espaço, no tempo, no lugar onde vivemos. Toda a Lei-quadro aponta para aquilo que o governo e a sociedade portuguesa consideraram ser qualidade em Fev.97, data em que a Lei saiu. Ver perspectivas de Martin Woodhead (Reino Unido) relacionando visões sobre a qualidade e globalização.

Perfil dos profissionais

Já dito anteriormente: licenciado como qualquer outro professor; capaz de garantir a prestação da EPE como serviço educativo e social (será que os profissionais da rede pública conseguiram perceber a mudança de paradigma?...); com direito a semelhantes condições profissionais e de carreira quer trabalhe num serviço público ou num de solidariedade (esta condição está por cumprir... e tem tardado mais por causa da votação na AR. Do artigo da Lei quadro sobre a gratuidade, com dever moral e deontológico de trabalhar em estreita colaboração com as famílias e com o 1ºCEB.

Relação com o Novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão (DL nº 115-A/98)

(sejam públicos ou privados) devem-se organizar “ em território” com outros estabelecimentos educativos da mesma área articulando recursos humanos e materiais, garantindo as “pontes” e colocando todos os profissionais em situação de poderem fazer verdadeiro trabalho de cooperação e equipe

2. Orientações Curriculares:

Porquês, e para quê?

Já pedidas pelos profissionais (alguns desde 1987; a intenção de Ferreira Leite, no âmbito do DL 173/95 era "encomendar" umas OC. a um/a especialista. Quando assumi a direcção do DEB propus à SEEI que mantivesse a especialista (I Lopes da Silva) indigitada pelo anterior Governo, mas alterei radicalmente a metodologia de trabalho, garantindo um processo de co-construção das OC ao longo de 2 anos, envolvendo estruturas centrais e regionais do ME e do MTS, investigadores, formadores e, sobretudo profissionais

Razões subjacentes à publicação de um documento legal, e de um documento pedagógico;

O documento legal, necessariamente mais curto destina-se a publicação no DR com a forma de despacho legal decorrente da regulamentação da Lei-quadro. O documento pedagógico destina-se aos profissionais, formadores, pais, etc... e será revisto em 2001: é um documento para ser _ apropriado e reconstruído (sob ponto de vista curricular) pelos profissionais e pelas dinâmicas situacionais

Relação entre o direito à autonomia pedagógica e organizativa dos Jardins de Infância, e o carácter vinculativo das orientações curriculares

não vejo qualquer contradição: as Orientações são amplas, consensuais e não interferem com o modelo curricular de cada instituição ou do próprio educador. O documento obriga e veicula o educador a um trabalho pedagógico intencionalizado, rigoroso (conceber, planear, executar, avaliar recomeçar...etc.) As OC são um "emblema" para os educadores, da sua imagem social cada vez mais afirmada e respeitada. Pretendem ser um documento de convergência.

3. Balanço da sua acção, no âmbito da EPE, enquanto Directora do DEB:

Aspectos mais marcantes;

Uma possibilidade única e inesperada de pôr em acção muita coisa em que acreditava, um enorme desafio não apenas para a EPE mas para a minha influência na educação básica (o que apreciei ainda mais e se tornou uma mais valia profissional

Relação entre o desejado e o conseguido

O confronto quotidiano e sistemático entre o sonhado e o possível, assistir à tomada da EPE como arma de arremesso político foi, para mim pessoalmente, a coisa mais penosa de ver: o interesse dos profissionais que frequentemente, se deixaram "manipular"

O trabalho a nível macro, na concepção, ligada a um departamento da Administração e a necessidade quase cruel e visceral que eu sentia de estar em ligação com o pensar e o sentir dos profissionais e dos pais.

Relação entre as intenções/expectativas sociais e políticas e as intenções/expectativas próprias;

Um grande "abismo": o sistema político queria "ganhar a batalha da EPE (nomeadamente a nível dos media) e conseguiu; trabalhar em profundidade para a construção do edifício da EPE (para o desenvolvimento sustentado da EPE) era o meu objectivo e era-o independentemente de qualquer vinculação partidária (que não tenho) ou interesse de carreira (interesse "pessoal" tinha, mas esse é o interesse de uma vida profissional dedicada à EPE Há aqui uma grande diferença, não é? E esta diferença criou-me conflitualidades interiores, pessoais, éticas e, também, com os com os "timings" e interesses do poder político. Não foi fácil de gerir.

Evolução da EPE

Um longo caminho a fazer. Mas os alicerces foram lançados. Compete a nós, sociedade civil levantar o edifício e “sustentar” o seu desenvolvimento; ao Estado compete regular, supervisionar, garantir que a lei não seja distorcida e pervertida.

4. Balanço do estado actual da EPE:

Relação entre um estado mobilizador e regulador e a universalização da EPE

Esta relação faz-se “conflitualidade”, com aquilo que a “conflitualidade” pode Ter de construtiva, desde que regulada e orientada. Há riscos de perversões do sistema, dos critérios de atribuição de verbas, da desmobilização dos profissionais, dos pais não serem devidamente, esclarecidos ou, mesmo serem manipulados pelos interesses pessoais e corporativos dos profissionais. Como fazer funcionar com um mínimo de harmonia e sentido construtivo de projecto todas estas lógicas? Esse é o grande desafio mas, acredito que neste momento, as possibilidades estão nas nossas mãos sem, no entanto, deixarmos que o Estado se demita daquilo que é o seu papel e que está consignado na lei. Temos que estar sempre vigilantes e de antenas ligadas...

Ao nível da formação, acção educativa, estatuto dos educadores;

Um ECD perfeito não chega; Uma licenciatura não é bastante; condições iguais para todos são importantes, mas não são a essência! ----- *Isto é importante*

5. O que gostaria de acrescentar.

Essencial: --para mim, isto é muito mais importante, é essencial

- a) Sentido da profissão e alegria de a exercer bem
- b) Sentido de serviço público às crianças e suas famílias
- c) Uma actuação reflectida, feita em colaboração /cooperação com outros colegas; em rede, com os pais e outros serviços
- d) Uma prática, não apenas de educação de crianças, mas também de educação de adultos
- e) Uma prática regulada por um profundo sentido ético e por uma convicção de que a nossa profissão é um serviço, é “missão”, é realização pessoal. Sejamos felizes.

II- 2 – Entrevista à Directora do DEB à data da publicação das
Orientações Curriculares (entrevista oral) TV (2000b)

Sobre as orientações curriculares, sobre as intenções que presidiram à sua definição e sobre os efeitos que com elas se pretendia gerar bem como sobre os efeitos que foram gerados...

Eu vou começar pelos primórdios, isto tem uma história muito comprida. Apesar da 1ª versão ter saído em 97, eu lembro-me que em 89, estavam para ser implementadas as grandes reformas do sistema educativo, sendo na altura Secretário de Estado o Joaquim Azevedo. Eu conhecia-o aqui do Porto, e fui ter com ele e disse-lhe: Joaquim, vocês estão a fazer um grande erro em não prestar a devida atenção ao pré-escolar. Na altura, isto em 89, fiz parte de um grupo de trabalho, no âmbito do Sindicato dos Professores, reuníamos várias pessoas e preparámos um grande Fórum, para o qual eu escrevi um texto, posteriormente publicado no Correio Pedagógico, (que já deixou de existir) e, onde, entre outras coisas, eu fazia muitas críticas ao governo por não prestar atenção ao pré – escolar e dizia que era importante nós pensarmos em ter orientações curriculares, ou o que lhe quiséssemos chamar, para a educação de infância em Portugal. Lembro-me ainda, que o Joaquim Azevedo disse que iriam produzir um documento, uma legislação para enquadrar o pré - escolar . Foi o Decreto – Lei n.º 173/95 de 20/07, que foi muito criticado pois não regulava o sistema. Mas, já nessa altura, este diploma, dizia que era preciso criar um documento de orientações curriculares para o pré – escolar. Na altura, a orientação que havia, o que o DEB queria fazer, era encomendar um documento acabado, tendo sido convidada a Doutora Isabel Lopes da Silva, para o redigir, sendo esse trabalho pago, e posteriormente distribuído por todo o país.

Mudou o governo, houve uma grande orientação e um grande suporte financeiro para o pré – escolar. Falei então com a Secretária de Estado Ana Benavente e disse-lhe que era preciso dar continuidade ao que se tinha começado e que a Doutora Isabel L. S. era a pessoa indicada para continuar à frente do trabalho. Apesar de quererem que ela saísse, eu opus-me, mas disse à Secretária de Estado que o que se vai fazer é um processo diferente sendo que a Isabel Lopes da Silva vai trabalhar directamente com o NEPE do DEB, que na altura tinha uma equipa muito boa. Em segundo lugar, o documento vai ser processado ao longo de vários meses, para que, quando sair acabado, quando sair a legislação, já tenha sido muito trabalhado com os educadores. Portanto, o primeiro princípio das orientações curriculares foi um processo que eu chamo de um processo de co-construção das orientações curriculares e que foi muito interessante, sendo considerado pela OCDE no relatório comparativo que vai ser publicado, como exemplar.

Durante dois anos, fiz um protocolo com o IIE, que pôs a Isabel L.S. integralmente livre para funcionar neste projecto. Depois com o NEPE, fizeram-se sessões em todo o país. Surgiu a primeiríssima versão do documento para ser trabalhada, e para ser trabalhada com os educadores, surgiram os Círculos de Estudo. Portanto a versão de 97, saiu já depois de um grande processo de auscultação e, a esse nível, pareceu-me correcto, porque a ideia não era criar um documento que vinha de fora, mas um documento que fosse a expressão daquilo que já de bom se fazia no pré - escolar em Portugal, mas, ao mesmo tempo, actualizado do ponto de vista científico.

A dúvida da Professora Isabel L.S. era se havia de organizar o documento por áreas de conteúdo ou de desenvolvimento. Ela consultou muitas pessoas, eu tive também uma longa conversa com ela, no sentido de se delinear qual a melhor estratégia de organização do documento. Portanto, isto é um processo, tem de se reconhecer que dura desde 95, e que não foi interrompido. Foi alterado, foi reconstruído de forma a garantir o envolvimento o mais amplo possível, e aí, o que havia realmente, o que houve depois de 95, foi orçamento no DEB, porque houve reforço, uma orientação do orçamento para se poder fazer o trabalho de outra forma. A esse nível, penso que houve uma reorientação, mas mantendo uma linha de continuidade. Se nós tivéssemos feito tábua

rasa de tudo, não tínhamos o documento pronto em 97. E, como a prioridade do Governo era o pré - escolar, lembro-me de ter dito à Secretária de Estado, de eu ter um grande respeito científico pela Isabel L. da Silva, e mesmo sendo outra a orientação política, sob o ponto de vista científico entendia ser ela a pessoa mais capaz para continuar à frente de deste trabalho. Portanto seria muito mau, até para o governo agora, que se interrompesse, e isso foi muito importante. Realmente o que aconteceu, é que dei orientações para que o Núcleo do Pré – Escolar do DEB, que além das outras coisas que tinha para fazer desse grande prioridade a este documento e foi muito trabalhado. A equipa toda trabalhou isto, dia e noite com a Doutora Isabel L.S., seguindo-se todo aquele processo de lançamento dos círculos de estudo ainda com uma versão provisória do documento. Portanto a 3ª versão, é a que foi publicada naquele livrinho, e saiu uma versão simplificada em Diário da República. Nessa altura, quando fui para Directora Geral, eu tinha saído do GEDEI que é o Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância, do qual fazia parte, mas consultei o grupo para saber o que achavam que devia ser publicado em Diário da República e o que devia ser trabalhado. Enfim era uma coisa complementar, e foi nessa base que saiu o Despacho que foi publicado em Diário da República, e depois o resto de todas as orientações curriculares saiu tudo em 97.

A partir daí, o trabalho foi sempre garantir que para qualquer estabelecimento de educação de infância do país, chegasse o documento. Agora vou dizer-lhe, o documento não chegou a todos. Uma primeira dificuldade, foi no campo das IPSS, o documento ficava nas Direcções e apesar de ter sido pedido, quantas vezes foi pedido, eu escrevi ao Padre Maia para dar orientações no sentido do documento ir para as mãos dos educadores, pois muitas vezes isso não acontecia. Portanto, houve esse aspecto e que foi um bocadinho complicado, porque são estruturas, o próprio DEB é uma estrutura macro, é centralizado. Fez-se o envio para todos, mas depois não temos, infelizmente não tínhamos uma estrutura que permitisse o acompanhamento, e aí, confiámos integralmente, e muito bem, nas DRE'S, para o acompanhamento deste processo. Eu desde já digo que, tendo tentado que em muitos casos que o documento fosse elaborado num processo de consultoria e num processo de construção colectiva, e, lembro-me de que foi uma alegria quando lançámos as Orientações Curriculares, numa sessão pública em Coimbra, o documento estava pronto, foi um sentimento mesmo muito grande de realização, mas é impossível chegar aos milhares de estabelecimentos que existem de pré-escolar. Portanto, em muitos casos, até houve, nomeadamente na Rede Pública, houve e deu-se continuidade, porque se criaram condições. A Doutora Isabel, preparou documentos de formação que foram para os Centros de Formação para permitir que estes, criassem círculos de estudo a partir das orientações curriculares, e chegou mesmo a formação de formadores, etc. As ESES estiveram também muito envolvidas nos círculos de estudo, e isto, estrategicamente, foi muito importante porque não foi só no sentido de fazerem a formação no âmbito dos círculos de estudo, como também, de garantirem já na formação inicial, uma introdução às orientações curriculares.

Mas para falar das dificuldades que houve no processo: embora os círculos de estudo no âmbito das orientações curriculares fossem abertos aos professores do 1º CEB, estes não foram minimamente atingidos, só em raras excepções estes participaram, foram muito poucos aqueles que participaram. E é uma pena não se envolverem. Aí falhou, porque a ideia dos círculos de estudo era que tivessem professores do 1ºCEB, pois era fundamental que também conhecessem o documento, isto tendo em conta que a educação se constrói de baixo para cima. Por outro lado, nomeadamente nas IPSS, foi muito difícil chegar a elas, e muitas vezes houve queixas dos educadores que estavam no terreno e diziam não ter acesso, apesar de ter sido enviado um documento a cada instituição, o que foi também um esforço financeiro brutal. Nestes casos, o que o DEB fazia de modo informal, sempre que havia pedidos, enviava o documento, pois essas pessoas manifestavam tanto interesse, outras foram -no adquirindo.

Na fase do lançamento houveram todas estas limitações. Houveram também muitos educadores a receber o documento dizendo que o achavam muito interessante, mas que o colocavam na prateleira. Isto contado pelas inspectoras, porque muitas vezes iam aos Jardins e perguntavam pelas orientações curriculares, e os educadores respondiam que estavam ali muito direitinhas na prateleira, portanto nem sequer olhavam para o documento... Como é que isto se faz? Não se pode impor de cima, tem de ser uma estrutura que funcione a partir dos próprios educadores, dos seus núcleos pedagógicos e que poderiam trabalhar. Portanto, a esse nível, a situação era difícil de gerir.

Por outro lado, pediu-se ao IIE, e neste momento, já há muito tempo que não converso com a Doutora Isabel sobre o assunto, mas em princípio e antes de modificar o documento, o que está previsto para 2001, a possível revisão do documento, era preciso avaliar. E era preciso avaliar a fase de implementação e do uso que está a ser feito das orientações curriculares. E aí, nós temos muito pouca informação, mesmo isto que acabei de referir, mesmo coisas que me contam, não são uma base científica capaz, para que os responsáveis pelas actuais políticas educativas saberem como as orientações curriculares estão a ser utilizadas. Nalguns casos estão a ser utilizadas, tendo havido várias teses no âmbito destes CESE, tendo eu arguido algumas que foram feitas com base nas orientações curriculares. Portanto já houve produção de conhecimento, mas não suficiente investigação sobre as orientações curriculares. Mas, eu considero que é um documento que está muito bem elaborado, bastante claro. Há muitos educadores que poderiam prescindir desse documento, mas a maior parte deles pode beneficiar muito se o levar a sério e as colocar em prática, porque a sua prática pode ser muito mais séria, ter mais intencionalidade, mas precisa eventualmente de ajuda para o fazer.

E como pensa essa ajuda?

As educadoras que estão a ser formadas no tempo em que estão a ser lançadas as orientações curriculares, pelo contacto directo das ESES com o processo, estas educadoras poderiam ter já alguma..., por exemplo na ESE onde eu trabalho, e eu dou aulas nomeadamente ao 1º e ao 4º ano. No 1º ano, as turmas ainda são mistas com professores do 1ºCEB, mas, no 4º ano, e eu não encontro a partir do 2º ano alunas que não tenham adquirido o documento e não o comecem a trabalhar nas aulas de Modelos Curriculares e de Currículo. Portanto, parto do princípio que os educadores da formação inicial, já levam na malinha o documento para começar a trabalhar. Nas que estão no terreno, a situação já é mais complicada. E depois, eu acho que são sobretudo aquelas que precisavam do documento, porque diziam assim: o documento não traz nada de novo, nós já fazíamos isso. Ora, quando dizem assim, eu acho, salvo raríssimas excepções, são aquelas que precisam mesmo, porque muitas não fariam exactamente assim. Por outro lado, o documento não diz como se tem de fazer, o documento traz grandes orientações e grandes linhas. A concepção do plano e do projecto educativo é da competência dos educadores, não são aqui, e ainda há um longo caminho a desenvolver. Eu acho que a questão dos educadores tomarem o documento como seu, poderem até desconstruí-lo, e desconstruir um documento faz-se de muitas maneiras, até começando por dizer: isto não traz nada de novo, mas deixa ver que volta lhe damos. Até no sentido de que o documento a partir de 2001, em princípio será revisto, pudesse também ser reconstruído com os contributos de quem já o utilizou na prática. Isso é que seria interessante, como um processo dinâmico, pedagógico e científico, etc.

Agora, é muito complicado fazê-lo, porque nós não temos estruturas da IGE que o possam fazer, nem é da sua competência. Esta só têm de saber se os educadores estão a utilizá-las ou não, e mesmo os CAE'S têm recursos limitados para o fazer. Portanto, o que há no terreno são alguns projectos de investigação e algumas ESES que com os seus cooperantes que estão a trabalhar. Por exemplo, a nossa a partir de Janeiro, vai fazer uma Oficina exactamente sobre esta matéria com os cooperantes, mas é uma iniciativa, não há uma concertação nacional ao nível da implementação das orientações curriculares. Houve uma concertação nacional ao nível da concepção, mas na implementação não há. Não há, nem eu lhe posso dizer com as estruturas tal como existem, como se poderá fazer, a não ser, e digo isto claramente, utilizando a rede das ESES. Pelo existe menos uma por distrito, e praticamente todas fazem formação de educadores., e ainda utilizando os CAE'S.

ao nível da formação contínua...

Pois, os Centros de Formação têm também uma função importantíssima, e têm neste momento materiais que lhes permitem fazer a formação dos educadores, mas não há suficiente oferta, nem todos são dirigidos aos educadores.

E os educadores queixam-se disso mesmo...

No tempo em que havia uma centralização e uma rede pública pequenina, foram colegas nossas que estiveram no DEB, e depois nas Delegações. Havia realmente formação e orientada para as necessidades dos educadores e agora a formação dos centros de formação é muito diferenciada de círculo de estudos para círculos de estudos. Uns, até são capazes de fazer formação neste âmbito, outros não. O que há também aqui é um potencial que as ESES deviam aproveitar, que é por exemplo os Complementos de Formação, pois temos centenas de educadores a quererem fazer estes complementos, e é uma altura ideal para isso, para fazer formação para as orientações curriculares. Eu o ano passado, fiz isso e só dispensei ou dei equivalência à minha cadeira, aos educadores que já tinham feito círculos de estudo. As restantes tiveram que trabalhar o documento e apresentá-lo.

Essa é a situação de uma escola específica...

Mas isso era fundamental ser feito por todos os professores de pedagogia, que estejam a formar educadores. Portanto usar a formação inicial, mas também a formação contínua e a chamada formação especializada e a formação complementar. Eu aí até não me repugnaria nada que houvesse uma certa orientação política. Por exemplo, se dizer que este documento é politicamente tão importante, porque era, é, foi importante que fosse concebido, então vamos aqui delinear a estratégia de implementação.

Mas quando o poder político entende que é necessário haver orientações curriculares para a educação pré – escolar, quais são as ideias ou intenções subjacentes a esta decisão?

É assim, eu lembro-me muito bem que durante muitos anos, os educadores eram contra orientações curriculares: "ai nós não temos programa", e era sempre a ideia que as pessoas faziam de terem um documento nacional, e isto não é uma questão inofensiva em termos internacionais, porque há muitos países que rejeitam a existência de um documento nacional, mas têm orientações locais que lhes permitem garantir uma certa qualidade. A bandeira, se se pode chamar assim, a bandeira das orientações curriculares, eu não considero isso uma bandeira, mas também foi utilizada um bocadinho como bandeira no governo, porque a ideia era sempre que ao apoiar, enfim, ao dobrar um orçamento para expandir a rede, mas também para melhorar, e a ideia sempre foi melhorar a qualidade pedagógica dos Jardins de Infância. Mas como é que isso se faz? Como é que um governo pode fazer isso? Não tem outra via, que não encontrando um documento nacional e depois estimulando, e essa parte é que eu penso que não ficou totalmente resolvida, estimulando o trabalho sobre o documento nacional, para que seja agarrado pelos educadores, e não seja imposto de cima. Porque alguns até disseram: "ai isto é um documento imposto a partir de cima", e quantas vezes eu tive de responder: mas olhe que não foi imposto de cima, foi construído, pode não ter estado directamente envolvido no processo, mas envolveu centenas, senão milhares de educadores.

A propósito das orientações curriculares numa entrevista ao Jornal a Página o Professor Agostinho Ribeiro, da FPCE da UP, manifestava a ideia que tinha, do documento ter sido elaborado por uma pessoa ou pessoas com convicções pedagógicas, das quais prescindiu que face às pressões...

Eu não sei se terá sido só por causa da pressão política, porque até não houve ali muita influência, ou se foi o processo negocial. Eu digo, isto não foi nada fácil, enfim para quem estava a escrever um documento ouvir opiniões tão diversificadas. Claro que a perspectiva dela é muito

clara, é uma perspectiva construtivista sem dúvida. Eu digo pela minha parte que gostaria que o documento, isto é a minha opinião muito pessoal, tivesse ido mais longe na perspectiva do construtivismo social, porque é qualquer coisa de fundamental para a sociedade portuguesa. Mas, o documento também foi, e eu lembro-me que também estive em várias reuniões de discussão do documento, e que havia pessoas que até eram muito contra a orientação que estava a ser dada, pois queriam uma linha estritamente Piagetiana, ou coisas do género. Portanto, foi preciso gerir muitas sensibilidades, não só a sensibilidade política. Até houveram pessoas que diziam que o documento era tudo e não era nada, e isso, eu não concorda porque o documento está todo elaborado e escrito numa perspectiva construtivista. Aí disse à Isabel, que não poderíamos sair dessa perspectiva, não vamos introduzir perspectivas behavioristas ou outras que não interessam a ninguém. Agora dentro disso, é um documento muito amplo, e percebo muito bem a perspectiva do Professor Agostinho, quando diz que o documento ficou um bocadinho aquém daquilo que poderia ter sido um documento eventualmente mais radical sob o ponto de vista das teorias e do próprio processo de educação pré – escolar.

Como em todos os documentos, eu se lhe disser o que foi a 1ª versão da Lei – Quadro, porque quem a escreveu fui eu com o Professor Formosinho que era mais pela parte de leis e eu pela parte pedagógica, as voltas que deu até chegar à versão que foi para a Assembleia da República... e foi com muitas coisas com as quais eu discordava, tendo chegado a ir falar aos deputados a dizer: mudem isto, mudem aquilo, mesmo assim, alguns deles não mudaram... até chegar às mudanças depois do processo de consulta pública a que esteve sujeito na Assembleia da República, às mudanças introduzidas pelos diferentes grupos parlamentares até à sua aprovação... Portanto, um documentos desses acaba por ter uma ambivalência, uma ambiguidade que não é exactamente aquilo que nós teríamos querido, nem sequer o Decreto da Expansão, esse foi mesmo feito sob a responsabilidade do governo, e mesmo assim, levou várias versões, e foi preciso evitar que saíssem algumas coisas com as quais eu discordava em absoluto e fazer algumas cedências. Portanto, não se pode dizer que é exactamente o que eu queria, e não é. Daqui, aprendemos que é um bocadinho, em termos de política, é a arte do possível, e é preciso ir fazendo algumas concessões sabendo que de algumas coisas não prescindi, não demovi, e outras tive que...

Mas que noção, tem depois de todo o processo inerente às orientações curriculares, da concepção às publicações em livro e em Diário da República, e decorrido este espaço de tempo?

Neste espaço de tempo, eu acho que as coisas têm estado muito paradas. Isto é a minha opinião, e agora estando um bocadinho fora das questões, e como já disse a quem de direito o que pensava, também o posso dizer aqui. Eu acho que estão paradas. O nosso plano era, e já na altura quando eu estava no DEB, sair um livro, que parece que finalmente agora está pronto, sobre o apoio sócio – educativo e a seguir continuar a sair livrinhos. Porque as Orientações curriculares são genéricas, e os livrinhos eram específicos para o trabalho sobre a linguagem, sobre o que é o desenvolvimento pessoal e social da criança em idade pré – escolar..., com relatos de experiências e textos de reflexão, no sentido de garantir um apoio pedagógico, e a isso não foi dada continuidade. Houve restrições orçamentais, houve eventualmente menos interesse político, porque a política é um bocadinho imediato. Ganhou-se uma batalha, segundo eles diziam, a batalha da educação pré – escolar, o Eng.º Guterres dizia ganhei a batalha da educação pré – escolar. E o meu timing é outro, é o pedagógico e o científico, e aí considero que as coisas têm estado muito paradas, mas que seria possível, e aliás fiquei de conversar agora com o novo Director do DEB, a seguir, que seria possível exactamente em 2001, que é o tempo em que o documento em princípio seria revisto, relançar um novo processo de reflexão, que conduzisse à reflexão do documento. Mas a estratégia era, sobretudo, garantir novamente um interesse nacional sobretudo a esse nível, era por parte dos educadores no terreno, e por parte das entidades que fazem investigação e formação, no sentido de avaliar a situação e dar achegas sobre a renovação do documento. Portanto, isto para mim seria um processo para 2, 3 anos. Há outra área que eu também já aconselhei o DEB a fazer, e que na minha perspectiva está dentro das competências do M.E. É a de preparar um documento deste tipo, um documento de orientações pedagógicas para o trabalho dos 0 aos 5 anos. Porque é uma área que infelizmente a LBSE não levou no sentido de dizer que a educação começa aos 0 anos. Foi uma falha criada por situações políticas e económicas, marcadamente, foi essa a razão, com medo que enfim, se o

governo ia expandir 3-6 anos, como se ia de repente ficar dos 0 aos 3 anos. Não foi essa a ideia, tiveram receio, mas perdeu-se uma oportunidade de chamar a atenção para o trabalho educativo em creches, que nós sabemos é decisivo. Sei que neste momento há um grupo de trabalho misto, educação e solidariedade social, que está a pensar no que poderá ser um documento orientador para uma pedagogia dos 0 aos 3 anos. O que me parece muito importante fazer. E aliás até aconselhei as pessoas na área da educação e da solidariedade social que são especialistas nos 0-3 anos. Convidem-nas, recorram novamente à Isabel Lopes da Silva, que ela seria capaz de elaborar por escrito o documento. Foi anunciado, até pelo Director do DEB ou pela Secretária de Estado no lançamento do relatório da OCDE que ia ser prestada uma especial atenção. E isso é muito bom, porque mais uma vez se procura dar continuidade, garantir a qualidade pedagógica. Agora eu penso, que também isto é um bocadinho como os programas do 1º CEB. Mas eu penso que as orientações curriculares estão mais nas mãos dos professores do que os programas. Os professores do 1º CEB têm nas mãos os manuais de interpretação dos programas, não trabalham o currículo mesmo, infelizmente. E era preciso também fazer formação dos professores do 1º CEB, para eles serem gestores do currículo e não meros executores de manuais. Mas, o que eu acredito também é que há, e que penso ser interessante, tendo sido referido pela Secretária de Estado num artigo de opinião publicado no Expresso da semana passada como resposta a outra notícia muito desagradável, publicada no Expresso anterior, dizendo que a OCDE chumba pré – escolar, que não se pode desligar o processo das orientações curriculares para o pré – escolar, do processo mais amplo de revisão e gestão flexível do currículo do ensino básico. E eu isso, acho que é muito importante, porque há uma chamada de atenção de que os professores de todos os níveis educativos desde o pré – escolar, ao básico e secundário serem gestores do currículo. Portanto, o documento existe sempre como um quadro de referência, como qualquer coisa que é importante nós conhecermos e a partir do qual nós reconstruímos o currículo...

E como conjugar as orientações curriculares destinadas a uma rede nacional, com uma realidade que tem instituições com uma direcção pedagógicas instituições particulares com orientações próprias como os Jardins – Escola João de Deus, e outros Colégios, como pode o educador gerir o currículo a partir de orientações diferenciadas que poderão até colidir nos seus princípios...

O que eu penso, é que olhar a sério para as orientações curriculares e para as práticas da Associação das Escolas João de Deus, claramente estas não se inscrevem nas primeiras. Aquilo que é o Modelo Curricular dos Jardins – Escola João de Deus e aquilo que é a orientação explícita do documento emanado pelo governo, não há coincidência, porque de forma nenhuma segundo esta, os meninos aos 5 anos estão sentadinhos em filas de carteiras a trabalhar a Cartilha Maternal.

Mas existem outros modelos curriculares, como o High – Scope e o Movimento da escola Moderna por exemplo...

Aí não vejo que se incompatibilizem, quer um quer outro são mais orientados. No High-Scope têm orientações de como se organiza a sala, o tempo, o tipo de momentos que têm que existir, etc., coisa que as orientações curriculares não têm. No MEM a mesma coisa, temos um horário – tipo do dia com orientações específicas, temos reuniões de síntese à Sexta – feira e ao fim de cada dia, que as orientações curriculares não dizem para fazer ou deixar de fazer. O que acontece, é um documento amplo, e neste caso, estes currículos que são os mais vulgares no nosso país, estão adaptados sob o ponto de vista de desenvolvimento, portanto são modelos que nós poderemos dizer também construtivistas e, portanto integram-se na linha construtivista das orientações curriculares, o que é , é que são muitíssimo mais específicos. Se consultar a publicação da Porto Editora sobre os Modelos Curriculares, vê aquilo que é a descrição do MEM e do High – Scope, são muitíssimo mais específicos, mas muitíssimo mais, mas não se incompatibilizam com as orientações curriculares, o que não acontece com o Modelo dos Jardins – Escola João de Deus.

E a intenção das orientações curriculares serem para uma rede nacional?

A situação é muito complicada, nos particulares e cooperativos, eles teriam maior liberdade porque não têm financiamento do Estado, mas no caso da Associação dos Jardins – Escola João de Deus, que se transformou numa IPSS, eles têm financiamento do estado, portanto deveriam seguir as orientações curriculares. É uma contradição, e no entanto, ninguém os vai fazer segui-las nem qualquer inspecção que lá vá. A não ser que agora dêem uma grande volta, coisa que ainda há 2,3 anos atrás ainda não tinha acontecido, tendo feitos grandes queixas quer da inspecção que lá foi, quer de mim. Isto, por eu ter dito ao Senhor Ministro que se se faz legislação, é para todos, e esta Associação chega a ter 35 a 40 meninos, o que não pode ser. Logo, tem de cortar como qualquer IPSS está a fazer, cortando no teto das crianças, com um educador por sala, têm de ter rácios determinados, tem que haver o mínimo de condições, e a lei é para todos. É só isso.

Há também os problemas organizacionais...

Mas também há problemas pedagógicos. E aí, há uma grande contradição, mas é muito complicado. Eu digo isto porque tive cá uns deputados ingleses com uma conselheira, a Rosemary P., que é uma inspectora fabulosa, e que tinham ouvido falar no nosso trabalho, tendo sido a estadia foi organizada pelo DEB e pelo British Council. O embaixador fez questão de proporcionar uma visita a um Jardim – Escola João de Deus, muito embora eu tivesse alertado para o facto de não ser a expressão da realidade pedagógica portuguesa. Mas trata-se de um lobby fortíssimo, insistiram, ficando os deputados escandalizadíssimos e de como eu, enquanto directora de DEB, consentia que aquilo se passasse. Eu dei-lhes razão, mas argumentei que haviam destas contradições, que não tem sido possível regular porque movem grandes influências.

Mas sintetizando, entre aquilo que foi desejado e aquilo que conseguido...

Eu vou dizer-lhe com toda a honestidade. Eu acho que há uma grande discrepância entre a intenção e o desejo e a forma como se queria que as orientações curriculares fossem lançadas e sobretudo tomadas em mão pela classe dos educadores de infância, e aquilo que se conseguiu. Há uma grande discrepância.

Mesmo em termos de efeitos gerados...

Não tenho uma base científica para apreciação, mas a noção que eu tenho, entre o feeling e o feed-back que vou tendo, é que há um grande hiato entre a intenção e a realidade. Eu acho que uma grande parte dos educadores que valorizaram as orientações curriculares, e outra grande parte passou ao largo. Os tais que puseram na prateleira porque era bonitinho e enriquecia a biblioteca do Jardim, e não o estudaram a sério. Agora houve grupos que institucionalmente o estudaram, e isso tem que se reconhecer que para esses funcionou. Gostava de ter dados concretos e aí era importantes termos estatísticas comprovadas, um ou outro estudo de caso, isso é que valia a pena. Fazer um inquérito nacional, e isso era possível fazer, dirigido a todos os Jardins, para ver como foi utilizado o documento sabendo também que por vezes quando o fazemos, a resposta possa não ser exactamente aquilo que as pessoas fizeram; e um estudo de caso, que pudesse ver como o documento está a ser utilizado. Se pudesse mandar, mandava fazer um estudo de caso em cada uma das Direcções Regionais e um inquérito nacional, para tentar ver onde o documento chegou. Mas repare, a certa altura, a gente acredita também no profissionalismo das pessoas, e aqueles que forem profissionais verdadeiramente dizem não o

poderem ser bem, se não estiverem informados do que são as orientações curriculares. E houve centenas de educadores que se dirigiram até pela linha verde do Pré- Escolar, e ao Núcleo de Educação Pré – Escolar , pois como não tinham tido acesso ao documento, queriam saber como o adquirir. Apesar de tudo, houve também alguma cobertura jornalística, e tenho esperança que agora quando sair o relatório comparativo da OCDE, porque diz respeito a vários países, e no caso do nosso país, vem em caixa, em caixa grande, uma referência sobre a construção das orientações curriculares, que isso seja divulgado. Agora, eu acho que no meio disto tudo, eu não estou satisfeita com todo o processo das orientações curriculares, mas, apesar de tudo, foi um processo no qual eu tive mão, no sentido de dizer que tivemos algum controle sobre. Foi a única coisa, porque na parte legislativa eu não tive controle, mesmo na parte de financiamentos, foi para o DAPP. Na parte marcadamente pedagógica, apesar de tudo, foi segundo o projecto que nós concebemos, mas nós temos milhares de educadores e foi impossível chegar a todos.

Há um outro lado que eu acho também importante e sobre o qual eu ainda não falei. Diz respeito aos pais perceberem, começarem a perceber, e isso tem muito a ver com a divulgação, que o pré – escolar só faz a diferença se tiver o mínimo de qualidade e têm que ser eles a pressionar os educadores a fazer. A fazer o quê? Babby-sitting ou a fazerem trabalho com qualidade, e prestarem contas, e a quem temos de prestar contas em primeiro, é aos pais.

Mas não poderá correr-se o risco de alguma perversão, pois a nível da rede pública é suposto existir já alguma tradição de envolvimento com as famílias e pedagogicamente, a competência está centrada no o educador...

Pois pode, até porque os pais podem ter exigências desadequadas do ponto de vista pedagógico, no sentido do educador ensinar os filhos a ler e a escrever... mas, isso tudo tem uma lógica, se for natural, as crianças vão-se interessando pelo universo escrito, se for numa linha de impregnação, numa linha de ir intencionalizando, aí não me choca, mas é preciso explicar aos pais o que se faz, talvez assim não hajam tantas pressões. E repare que as pessoas quando vão desenvolvendo projectos... Eu concordo que a participação dos pais tem que ser regulada, e que tem de haver autonomia pedagógica, mas penso também que os pais podem ser parceiros no sentido da melhoria pedagógica, de nos ajudarem, e se tivermos os pais como parceiros, quando temos tudo entregue a nós próprios, a situação é mais complicada.

Olhando para tudo o que foi feito, o que faria de diferente ou igual...

Há várias coisas que eu lamento, que não foi possível, e agora quando olho para trás, não sei se valia a pena eu ter dado mais atenção. Pois simultaneamente ao trabalho de lançamento das orientações e expansão do pré – escolar, estava a desenvolver-se no DEB, o processo de gestão flexível dos currículos, a reflexão sobre os currículos do ensino básico. Pessoalmente achei que estava menos bem preparada no campo da educação básica e, como tinha uma boa equipa no NEPE, coordenada pela Dr.^a Miquelina Lobo, fui-lhe entregando as coisas, e hoje em dia, tenho pena de não ter ido a mais zonas do país, ter posto isto com mais prioridade. Paciência, entregava o resto a outra pessoa, mas sei que também poderia ser mal entendida por outro lado. Portanto, não sei como poderia ter feito diferentemente, mas hoje em dia, tenho muita pena de não ter estado em todos os níveis... Quando se ia às DRE`S discutir as orientações curriculares, que não pudesse estar permanentemente com os meus colegas educadores a discutir as questões, e isso tenho pena porque queria estar mais disponível.

Outra coisa também, diz respeito à forma como o Gabinete para a Expansão foi concebido. Eu tinha proposto que necessariamente, neste Gabinete estivessem representadas as 5 Direcções Regionais, e na altura foi considerado no gabinete do Sr. Ministro, que aquilo era um gabinete da administração central, e que portanto não fazia sentido. Assim a ligação com as Direcções Regionais foi feita a partir do NEPE, não foi necessariamente a partir do Gabinete. Ora eu acho que deveriam ter estado presentes para garantir a coesão muitíssimo maior do plano de expansão. Isto é uma coisa que lamento muito, que não pude fazer, porque o poder político achou que não deveria ser feito.

A terceira coisa que eu tenho pena, é de não se ter criado, talvez demorasse mais tempo a legislação a sair, foi o não se ter criado, havia a prioridade política que eram os timings da legislação a sair, porque o pré – escolar era a primeira tarefa, uma espécie de Fórum Nacional em que estivessem representadas desde as associações sindicais, profissionais, aos interesses dos pais, às instituições da solidariedade social, da educação, tudo,... Que não estivessem suficientemente representadas e ouvidas sistematicamente ao longo do processo. Eu gostava, e cheguei a propor isso ao Senhor Ministro, de criar um Fórum presidido por um dos Secretários de Estado, porque era um Fórum marcadamente político, em que sistematicamente a situação fosse analisada. Seria um Fórum, que reunia uma vez por mês, mas em que houvesse este processo de consulta que eu gostaria que tivesse havido. A esse nível, olhando eu para trás, pudesse eu mandar, o poder que nós têm, os é muito limitado, eu faria de uma forma diferente. Podia talvez ser mais lento, mas talvez mais eficaz e a nossa tendência de funcionamento é mais centralizada, criando toda a legislação e achando que depois se vai por tudo na prática, e nós sabemos muito bem que, o processo é inverso muitas vezes. Portanto, a esse nível, se pudesse, teria mudado.

Mesmo assim, acho que muita coisa ficou feita, e ainda hoje olho para trás, e vejo o que nós conseguimos fazer, acho que há uma coisa que ninguém na tira, foi por causa de toda a chamada de atenção que o governo fez, é que o pré – escolar passou a estar não só na agenda política, passou a estar na agenda do povo português, e isso acho que foi qualquer coisa que foi um sucesso. Claro que isto nunca está conseguido, nem nós temos a garantia de definir que vai ser tudo, que não há previsões no processo de expansão, mas penso que entrou na agenda da sociedade civil, como eu lhe chamo. Em 95, havia a questão da agenda política e hoje, a partir de 98-99, entrou na agenda da sociedade civil, e a esse nível, foi eficaz, agora com muitas limitações...

E sob o ponto de vista do reconhecimento dos educadores...

Eu penso que sim, que foi conseguido, e mesmo isto é dito por muita gente, que diz olhar agora para os educadores de outra maneira, e os próprios educadores olham para si de outra maneira, porque eu acho ter havido um reconhecimento social dado à profissão.

1.3. Entrevistada A

Na altura em que eu era educadora, e comecei a fazer formação às educadoras, eu lembro-me sempre das discussões que tive, e de algumas situações que me deixaram bastante amargo de boca e que resultavam exactamente na existência de diferentes concepções das educadoras relativamente ao que é /era a educação pré-escolar e as suas funções, e, onde a questão por exemplo da escrita e da leitura, e de toda a propedêutica eram das coisas mais distintivas entre umas e outras. Lembro-me da guerra que isso gerava, até porque a certa altura as acções de formação que eu fazia eram exactamente sobre a escrita e a leitura. Quer dizer quando eu falo das orientações curriculares, me parecerem que são um documento que na sua escrita, me parece bastante bem estruturado, fundamentado, por aí fora, o aspecto problemático me parece ser fundamentalmente da interpretação que cada um fizer, cada uma fizer dele, é exactamente no sentido de que, quer dizer, as OC para mim não funcionam como garante, nem como aval de que as práticas mudem, elas próprias se assumem como orientações, não são propriamente as regras que são impostas para cumprimento.

Mesmo sendo o seu carácter vinculativo a partir de 98/99

Elas são suficientemente abrangentes na forma como estão expressas, que é como dizia há bocado, mesmo no tipo de sugestões que são feitas ao nível das actividades. Lá não é dito que elas têm de ser feitas assim ou assado, sugere-se, nem diz a organização que devem ter ou deixar de ter, sugere-se que se pode abordar isto ou aquilo desta ou daquela maneira. É a tal coisa, eu acho que é exactamente no modo como isto se vai fazer, que muita coisa se define do ponto de vista das concepções curriculares que lhe estão subjacentes. Eu acho que discutir as OC só do ponto de vista do texto da lei, do meu ponto de vista, não é produtivo em si, agora, o que eu falei contigo ao telefone, eu não sei se na altura em que o texto final das orientações curriculares começou a ser divulgado, etc., etc., eu não sei se tu te lembras que isto foi acompanhado... pura já isto tem muito a ver com este governo, não é, com todo o discurso da paixão pela educação, deste governo PS. E se a gente se reportar a esta altura, não deixa de ser interessante que, houve uma campanha como eu já não me lembrava há anos acerca da educação pré-escolar, desde a rádio ao cinema, a ponto de no cinema antes de começar o filme, passarem uma série de anúncios acerca da educação pré-escolar. E o que na altura o que eu achei interessante, exactamente pela contradições que podem estar aí subjacentes, é que sendo as OC expressas num espírito vinculativo, sim senhora, mas suficientemente aberto e abrangente, onde é dito explicitamente que se aceita no seu seio várias formas de por em prática o currículo, etc., etc., as imagens que apareciam e que foram divulgadas também através de folhetos era exactamente de meninos no jardim de infância fazendo jogos com letras e números. Ou seja, quer dizer o espírito da lei que aparece nas OC de alguma forma, ou era mais explícita ou de alguma forma geravam uma ambiguidade, relativamente às imagens que entretanto se projectavam e que do meu ponto de vista apelavam para uma escolarização. São estas... Depois quando a gente contextualiza isto, numa história da educação pré-escolar e da profissão, que é altamente periclitante, e do ponto de vista da valorização social é tremendamente frágil, onde todo este debate acerca da importância social da infância, e deste trabalho feminino que é ser educadora, é ambíguo, porque, as crianças da idade pré-escolar nem são exactamente bebés, mas também ainda não são meninos, no sentido de meninos com "capacidade" para ir aprender a ler e a escrever. Por outro lado, as educadoras são uma mistura sendo mulheres, são uma mistura de mães e de profissionais, não é, umas mães e umas profissionais, que estão aqui entaladas entre aquilo que é a sua própria vida familiar como mulheres e mães e aquilo que são as famílias, e aquilo que é a escola primária e as professoras. Há aqui um conjunto de sobreposições, todas elas extremamente frágeis, é isso, que num contexto em que se tem vindo a assistir à proletarização da infância me parece que é extremamente difícil de consolidar uma profissão como tendo uma identidade própria, no sentido de que é distinta quer daquilo que se passa na família quer à família ou por referência à escola primária. Portanto, a mim parece-me que é este conjunto de ideias que torna a questão da educação pré-escolar das crianças e da profissão de educadora de infância, quer dizer extremamente problemática não é, sei que isso é difícil de resolver.

Seja como for, quando se vai perguntar às educadoras, se elas conhecem as oc, elas dizem que sim, quanto mais não seja elas até têm o documento lá na sala. Depende da maneira como vêm o seu trabalho e articulam o seu trabalho. Eu continuo a dizer que as oc permitem tudo e mais alguma coisa, para mim o que está em causa não é as diferentes áreas de desenvolvimento que vêm lá, não são os conteúdos, não é isso que define, não é isso que é problemático, nem é isso que constitui o problema. O que constitui o problema, continua a ser o modo como isso é feito. Quer dizer não é o facto de existir a casinha ali, ou a área da plástica, ou isto e aquilo, não é isso que é problemático. Eu se for ver, todas as educadoras acabam por ter a casinha, a plástica, e isso querem funcione mais num registo clássico, quer funcione num registo mais avançado. Portanto não é essa a questão, o que está em causa é depois na maneira como elas criam as transversalidades ali entre as diferentes áreas, e no modo como de facto elas constroem essas articulações. E portanto isso é que é problemático, e não há nenhum discurso que seja capaz de nos esclarecer. Porque de facto, eu acho que uma coisa é o discurso e outra é a prática. E portanto podendo não sei quantas educadoras abordar a questão da escrita e da leitura, não é isso que me define se uma educadora tem uma orientação mais clássica ou mais progressista, é o modo como isso é feito. E é nesse sentido, que a discussão em torno das orientações curriculares acaba por ser uma discussão pouco produtiva. Quer dizer esclarece-me muito pouco acerca do que constitui a realidade. Quero com isto dizer que as oc têm o mérito de querer criar uma realidade nova relativamente aquilo que é quase a história de um século, a educação de infância, as crianças como seres sociais, a profissão das educadoras de infância como uma profissão profissionalizada, mostra um processo com muitos percalços, e as oc, tem o mérito de criar uma nova realidade, mas no final de contas dizem-me muito pouco do que é a realidade em si. Eu acho que há uma intencionalidade de criar aqui um corpo comum,

Um conjunto de pressupostos e de princípios que sejam partilhados e partilháveis, aliás parece-me que essa é uma das virtudes das oc., por isso é que elas são orientações. Agora, o que eu acho é que essa tentativa não significa necessariamente que do ponto de vista das práticas pedagógicas as pessoas podendo verbalizar o espírito, todo aquele discurso que está nas oc, do ponto de vista das suas práticas, não é, de facto sejam consequentes em relação a isso...

A minha questão passa um bocado por eu ser um bocado céptica em relação às coisas, e aquilo que eu acho é que não são as oc que vão mudar a realidade da educação pré-escolar, por um lado isso. Por outro, é um bocado a ideia de que, embora eu não tenha aqui a solução, quer dizer eu não sei bem qual o papel da inspecção. O que parece, eu acho que a ambiguidade da situação decorre do próprio sujeito em causa. É difícil tendo em conta o estado da arte, do ponto de vista das perspectivas teóricas e científicas que há sobre a educação pré-escolar e as crianças e é difícil dizer que a orientação tem de ser esta e só esta e não outra, até porque há aqui muitos interesses em jogo, e é completamente diferente sei lá a situação de grupos de crianças em meio rural de grupos de crianças em contexto urbano. Para além da complexidade toda que existe em torno do objecto, que é ambíguo, e que é aquela coisa já não são bebés, mas também ainda não crianças crescidas, ou pelo menos tão crescidas como os alunos, digamos assim. É a própria heterogeneidade do objecto deste nível de ensino e que atravessa também a profissão. Também torna difícil do ponto de vista do controlo e da fiscalização depois das práticas, que haja uma orientação muito clara. Aliás não é por acaso que todos os documentos legais não são muito afirmativos, no sentido de serem muito afirmativos na adopção de uma determinada linha, há muitos interesses que muitas vezes não são compatíveis, eu não sei muito bem como esta situação se resolve.

De qualquer maneira e independentemente disso, eu acho que este documento é um passo em frente relativamente à história da educação pré-escolar e da construção da profissão dos educadores. Agora há outros factores mais invisíveis que têm a ver com um determinado estatuto social e onde em minha opinião, é muitas vezes mais fácil, a adopção do modelo da escola primária, como forma de legitimação do trabalho profissional... depois as relações da família com o jardim de infância não são tão lineares como supostamente se pode pensar, sobretudo as relações das educadoras com os pais. Eu acho que isto às vezes é extremamente complicado, em meios urbanos, onde os grupos sociais de onde provêm os pais, são por exemplo da classe média alta, onde muitas vezes se a gente pensar na origem social das educadoras, e também no seu próprio processo de aposta profissional é muito complexo. Eu acho que esta questão da proletarianização da infância, também levanta aqui algumas questões de afirmação da profissão relativamente aos pais e a outros professores e que tornam esta história mais complexa, essa história.

Na sua tese de mestrado, aborda muito esta questão da infância com as políticas de bem-estar e com as práticas institucionais...

Se virmos as coisas tal qual como elas estão escritas, e se tentarmos ver com a maior naturalidade possível, eu acho que se procura do ponto de vista, e não querendo ser tendenciosa, tanto se procura por um lado valorizar o que as crianças já trazem, portanto o que está para trás, como se procura não deixar fora de mira, aquilo que vai estar para a frente. Portanto o problema é exactamente o facto da educação pré-escolar estar numa zona de fronteira... Eu acho que se há coisa que atravessa todo o texto, é a preocupação com as questões da integração sistémica, das pessoas perceberem que a educação pré-escolar não funciona de forma isolada, tem de haver articulação com o meio familiar e a outros níveis, fala-se sistematicamente dessa questão, acho que a preocupação de partir daquilo que são os interesses os conhecimentos das crianças quando chegam ao jardim, e de isto ser o ponto de partida para a intervenção e para a acção da educadora, quer dizer isso é uma coisa que está a ser sistematicamente retomada. A questão da transversalidade, quer dizer, de se poder partir de um interesse qualquer e se poder fazer a articulação com as diferentes áreas, e expandir o mais possível os projectos que vierem a desenvolver uma determinada área, quer dizer, todo esse tipo de perspectiva e de concepção de trabalho pedagógico, eu penso que é qualquer coisa que atravessa todo o documento, e que há um grande cuidado, umas vezes mais explícito, outras mais implícito de deixar isso muito claro. Pode haver várias formas de trabalhar e nesse sentido há muito cuidado de salvaguardar que a ideia não é trabalhar de uma forma estanque, a ideia não é trabalhar por áreas, etc., etc. O que me parece, é que entre esse espírito das orientações curriculares e a difusão e a maneira como foi interpretada pela sociedade mais alargada ...e basta pensar que, depois disso, quer dizer, se já existiam fichas para as crianças, neste momento, a gente vai a qualquer livraria e encontra as fichas do meio físico, da matemática etc., etc., que vem lá de acordo com as orientações curriculares. E a gente não vê, eu pelo menos nunca vi, nenhum documento de nenhum órgão oficial, a contestar esse tipo de material. E no entanto a gente sabe, o que eu penso, é que isto não é por acaso, não é, assim como acho que não é por acaso que depois as educadoras recorram a eles, porque esses materiais existem para um público, e uma parte desse público significativa são as educadoras. E o que é mais interessante é a maneira como as educadoras articulam na sua prática, discursos que à partida podem parecer altamente contraditórios. Ou seja, eu já vi educadoras, aliás um dos sítios onde fiz observação, a educadora tinha uma forma de trabalhar que se podia classificar inserida numa pedagogia activa, na qual as crianças tomavam a iniciativa de participarem numa série de situações, e ao longo da semana numa série de situações lá vinham as fichas. Quer dizer que, de repente, a mim, me pareciam um pouco descontextualizadas da situação, e quando por acaso, pois não era esse o âmbito do meu trabalho, mas quando por acaso falei com a educadora, o que não deixa de ser interessante, é que muitas vezes a justificação não é dada no sentido de terem sido as próprias educadoras a encontrarem um sentido para aquela proposta de actividade no decurso do seu trabalho, mas muitas vezes é justificado na base dos pais. E portanto isto volta a levantar aquela questão do que são as relações da família com o jardim de infância, sendo que, neste âmbito se a gente entender que as orientações de alguma forma representam a face visível do Estado, aqui nesta situação, elas finalmente contam para, contam muito pouco ...

Eu acho que há de facto uma expectativa dos pais relativamente aos filhos e que tem a ver com o valor de ser grande, de crescer e por aí fora, ou a face mais visível disso são as produções que os miúdos fazem e a escrita e a leitura são se calhar dois exemplos mais evidentes. Portanto, é difícil muitas vezes demonstrar como é que através do brincar supostamente não é improdutivo. A mim o que me parece, é que, e aí é que muitas vezes levantava a questão da fundamentação, e lembro-me muitas vezes de quando eu era educadora, e essa questão da escrita e da leitura levantava sempre alguma polémica com os pais, e o que era difícil era pensar desconstruir como é que através do brincar se fazem exactamente aprendizagens não resultando necessariamente na escrita ou na leitura.

Por um lado eu acho, e não sei até que ponto, há um investimento do ponto de vista da actualização dos novos conhecimentos, das novas perspectivas, e até que ponto, as educadoras do ponto de vista profissional, investem na sua própria profissão. Por outro lado, muitas vezes aquilo que se fala que são as relações com a família é um grande logro. O que é que são as relações com a família? É haver uma reunião no princípio do ano e outra no final do ano, ou é as pessoas servirem-se dos pais só para resolverem o problema disto ou daquilo. Portanto, eu acho que há um trabalho a fazer com os pais e até mesmo com as professoras do 1º ciclo, que seria

importante no sentido de mostrar o que se faz, porque esse trabalho de desconstrução do brincar, de que estávamos a falar, como sendo fundamental para mostrar a especificidade do jardim de infância, e no fundo da actividade que é por excelência a actividade das crianças, como produtiva, não resultando necessariamente nos mesmos produtos que outras actividades. E esse trabalho tem que ser um trabalho sistemático, e é um trabalho que pela sua desvalorização social, exige necessariamente uma fundamentação muito forte, não é, e exige também muita coragem para as pessoas se exporem e para enfrentarem de facto uma série de questões. Agora, eu que eu acho sou que, esse tipo de postura é uma postura em que hoje em dia, é bastante marginal, e bastante contra-corrente. Quer dizer acho que é difícil, acho que é muito difícil para muitas educadoras eventualmente manterem essa posição, na medida em que tudo o que está à volta, desde a televisão, até às próprias propostas que aparecem de ocupação dos miúdos, por exemplo os Future Kids e por aí fora, vão no sentido de que, todas elas, apontam no sentido da rentabilização de todos os espaços livres das crianças, e no fundo há aqui uma economia do tempo e até mesmo de economia da inteligência, que no caso das crianças, quer dizer, não é deixá-las de maneira nenhuma ao acaso, é muito difícil num contexto que aponta tudo para esta postura, jogar noutro registo. Aliás num trabalho que fiz há uns anos, ainda quando era educadora, e se interrogava os pais a propósito de quais as razões que os levavam a por os filhos no jardim de infância, era impressionante, porque uma grande parte das respostas, por exemplo relativamente aos meninos de três anos, era porque era uma forma de eles se irem integrando num sistema numa lógica escolar, de terem menos dificuldades quando lá chegarem...

Mas, a questão, agora repegando questão das políticas, quem é que no fundo beneficia com as políticas? A questão que se põe aqui, é que, essas políticas são formuladas em nome do interesse da criança, mas, finalmente elas servem quem? Basta pensar na questão dos horários dos jardins de infância e sobretudo na questão do prolongamento de horário, qual é o interesse aqui que é beneficiado? O prolongamento, as actividades socio-educativas, mas sobretudo a questão do prolongamento do horário, o que está aí em causa, é basicamente, que os horários dos meninos acompanhem os horários dos pais, e portanto que os horários da educação acompanhem os horários do mundo do trabalho, quer dizer, alguém está preocupado com as crianças estejam não sei quantas horas enfiadas e como estão? Portanto, o problema das políticas é que por muito que nos preâmbulos da lei venha a toda a exaltação da importância das crianças, etc., continuo a achar que, basicamente é uma questão de retórica porque, hoje em dia, de facto ninguém ousa atentar contra a infância que é um valor, universal, mais que reconhecido. Mas eu continuo a dizer que entre esta retórica e a questão das práticas sociais aí é que se consegue perceber as distâncias, e o que me parece, é que de facto, nestes últimos tempos, aquilo que parecia de facto uma grande promessa relativamente à educação pré-escolar, se tem ficado, tem arrepiado caminho, basta ver esta última decisão relativamente à intervenção precoce. Eu acho que isto é sintomático da importância que de facto tem a infância e a educação das crianças mais pequenas tem no nosso país.

Aliás não é por acaso. Eu só me lembro nos anos recentes do ter ficado um eco relativamente à educação pré-escolar, foi quando foi Ministro o Roberto Carneiro. E o Roberto Carneiro associa-se à Lei de Bases, nunca como nessa altura, nos anos 80, 86 em diante se ouviu falar tanto de educação pré-escolar como naquela altura, e que o homem falava bem, de facto. Quer dizer a educação pré-escolar e as crianças funcionam muito como um mote de projectos políticos que parecem promissores e que apontam para uma certa esperança, etc. Isso mexe obviamente com os imaginários colectivos e voltamos à infância como valor universal, incontestável e por aí fora, mas de facto, eu depois ponho muitas questões, depois do ponto de vista das práticas, qual é a lógica do problema, se é a lógica das crianças e do futuro, ou se é a lógica do presente e a lógica dos adultos.

Quer dizer, porque mexer com esta questão, implica mexer com as políticas de família com as políticas de trabalho, ... depois o que eu acho é que no meio desta discussão, há uma despolitização da questão. Porque obviamente o que está aqui em causa é o passo acelerado de uma sociedade neo-liberal ou da lógica do mercado nas suas formas mais subtilezas, e isso para mim é mais que claro, e eu acho que nestes discursos todos a propósito da educação pré-escolar, das crianças das famílias e por aí fora se tende a escamotear as questões políticas e económicas que estão aqui subjacentes. E portanto isto acaba por ficar, o nível da discussão acaba por ficar pelo nível da constatação, sem se aprofundar nunca, sem se ir muito longe ao cerne da questão, e portanto é o que eu digo, as orientações curriculares por muitas virtudes que podem ter, por si só não garantem nada.

E a questão da formação dos educadores

Basta pensar na formação inicial, como é que é feita, e como é que são feitos os estágios. Eu não estou exactamente por dentro do processo todo de como isso é feito, mas conheço algumas situações, aliás, quando estive a fazer o meu trabalho de campo, haviam estagiárias que apareciam lá de vez em quando, e embora houvesse ali um esforço para não fazer colidir as coisas, quer dizer não percebo como é que se aprende a trabalhar com crianças e a estar com crianças, quando se vai lá umas horitas fazer experiências com crianças. Portanto, eu acho que há aqui questões, eu acho que a passagem para as ESE's e toda a aposta que tem sido feita de facto na sobrevalorização das teorias, relativamente à articulação com teórico-prática, que eu acho que era onde assentava fortemente a formação inicial das educadoras, a formação primeira, e contextualizada, e portanto eu acho que isso também é um dos factores que me parece ser fundamental para perceber toda esta ambiguidade...

Há bocado, quando estava a falar na proletarianização da infância que eu usei numa aula de Sociologia, em que há um estudo sociológico feito a propósito dos professores, e o que eles procuram mostrar é que nos professores e nos educadores de infância a relação entre a origem social, o que eles tentam mostrar, no tempo, como é que tem vindo a baixar a origem social das educadoras. No caso das educadoras isso é extremamente flagrante, as primeiras educadoras eram mulheres vindas de grupos sociais com um nível cultural elevado.

Eu lembro-me no ano em que eu fui para educadora, o pessoal que se candidatava à educação de infância tinha em média notas mais altas, quer dizer a opção pela educação de infância era a primeira opção, depois é que vinha as outras opções, não era exactamente a situação da geração anterior. Mas era aqui uma situação intermédia e depois eu acho que houve ali um período intermédio em que houve pessoas sobretudo as pessoas com origem social mais baixa, muita gente, de facto eu tive muitas colegas com uma origem rural, para quem a educação pré-escolar se apresentava como uma boa saída, isto não quer dizer que as pessoas são mais ou menos inteligentes. Mas de facto, para determinados grupos sociais a educação de infância é uma forma de mobilidade social, sobretudo, por referência a gerações anteriores, etc. E acho que, de facto, às vezes, a escolha não é inocente, no sentido em que a perspectiva do maternalismo tem um peso tremendo, e muitas vezes o facto de trabalhar com crianças e não ter filhos causa algum espanto, ou então muitas vezes é visto como forma de compensação...

Mas voltando à história das orientações curriculares, quer dizer, eu continuo a achar que entre o nível em que se situam as orientações curriculares e o nível que o currículo em si é desenvolvido, a fase do desenvolvimento curricular contextualizada em situação, são níveis completamente diferentes e não têm necessariamente de reflectir ...é assim quando as educadoras dizem que não trazem nada de novo, isso muitas vezes também pode ser entendido como quer dizer: eu continuo a fazer o meu trabalho, e continuarei a fazer o meu trabalho como sempre fiz até agora, independentemente das orientações curriculares, não trouxe nada de novo, muitas vezes isso pode ser lido como sinónimo de que não vai alterar nada...

Eu do ponto de vista da leitura e da análise que fiz das orientações curriculares, eu não me coloco contra as orientações curriculares, não é o espírito das orientações curriculares, porque elas, logo nas primeiras páginas são tão cuidadosas a esse nível, que eu acho que deixam bastante espaço para a autonomia dos educadores. Portanto eu acho que o problema não está nas orientações curriculares em si, está no uso social que é feito delas. Eu continuo a dizer que as orientações curriculares, marcam uma etapa importante neste processo de construção sócio-histórica da profissão, das crianças como seres sociais. Portanto, neste processo de construção social, eu acho que as orientações curriculares, voltam a ser um marco importante nesta história, mas não acho de maneira nenhuma, quer dizer, acho que do ponto de vista legal do enquadramento elas são indiscutivelmente fundamentais, mas não são determinantes e quando digo que não são determinantes isto é no sentido ...nas conversas que fui tendo com as educadoras aquilo que me foi dado a conhecer, é que as educadoras sabiam da existência das orientações curriculares, umas têm um conhecimento mais aprofundado do que outras, umas vão mais longe eventualmente nas suas interpretações e na articulação que fazem com o seu próprio trabalho relativamente às orientações curriculares, mas aquilo que a minha estadia no terreno me mostrou, é que, continua a persistir, se o objectivo das orientações curriculares era criar uma certa unidade

relativamente a um corpo que se quer constituir de profissionais de educação de infância, eu acho que essa unidade fica muito mais ao nível da assunção do discurso que é apropriado e que é reproduzido por todas as educadoras, independentemente da idade, dos anos de serviço, dos contextos, todas vêm com o desenvolvimento harmonioso e global da criança, e por aí fora, o apoio diferenciado, todo esse discurso que vem nas as orientações curriculares, todo esse discurso é reproduzido, mas aquilo que eu observei do ponto de vista das práticas de facto é tão variado e justificado de maneira tão diferente, que eu tenho alguma dificuldade em perceber onde é que há alguma unidade interna, no sentido identitário. Quer dizer, acho que há uma identidade formal, por exemplo não é por acaso que o jardim de infância do ponto de vista da organização do ambiente educativo tem as mesmas coisas, os mesmos cantos, áreas de actividade, áreas de conteúdo, e as orientações curriculares são tão avançadas, que prevêem e chamam a atenção para o facto delas poderem vir a ser reformuladas e reconfiguradas ao longo do tempo. Mesmo quando são dadas sugestões é dito, e é suposto que isto possa ser transformado. No entanto, aquilo que a gente vê ao longo do ano, as mesmas áreas existem em todos os jardins de infância, independentemente do contexto, social e cultural em que está inserido, e há educadoras que se mantêm nos jardins dois ou três anos, e vão acompanhando miúdos de uns anos para os outros, e o espaço mantém-se, há pequenas alterações de material que se introduz e que se tira, mas na sua estrutura fundamental, o espaço não é modificado. Portanto eu acho que isto levanta questões muito sérias, quer dizer se o objectivo é criar uma unidade, esta unidade é fictícia, porque o facto é que, aquilo que permite o reconhecimento do jardim de infância, uma dessas coisas é a organização do espaço.

Quando estive a fazer o meu trabalho, estive em meio rural, meio urbano, estive com educadoras umas mais de um estilo, outras de outro, mais outras com outro, e de facto, o que une todas as educadoras, e todos os jardins de infância são os espaços, o modo como elas falam dos meninos, a questão dos afectos, e uma certa atitude maternalista que passa por ali, é os meus meninos, mas depois do ponto de vista do desenvolvimento curricular, como é que se põe em acção o currículo, como é que se constrói o currículo, com as crianças, aí eu acho que há diferenças espantosas. Há um outro aspecto que eu encontrei como regularidade, que são as questões da disciplina, no sentido da ordem da arrumação, quer dizer essa é uma grande regularidade, por exemplo a nível das rotinas já encontrei uma variação, esse modelo de começar a manhã com as reuniões, mas também encontrei quem não fazia reunião, ou fazia noutra altura, antes ou depois do lanche por exemplo... Mas a questão da arrumação é uma grande regularidade, agora tu encontras depois educadoras que fazem uma aposta grande no brincar como forma de aprendizagem, no grupo de pares, como contexto estruturador da aprendizagem das crianças, e onde de facto o educador é quem controla, onde é ele sistematicamente que propõe...

Aquilo que eu encontrei, nas conversas que tive com as educadoras, embora não fosse esse o meu objectivo, mas a gente vai conhecendo as pessoas vai falando, e aquilo que eu encontrei basicamente, foi por um lado uma grande dificuldade nas educadoras explicitarem os seus pressupostos, ou seja isto quer dizer que há uma espécie de prática que está incorporada, e que se toma como discurso, cuja verbalização é extremamente complexa e por vezes dolorosa, embora esse não foi o meu trabalho, e quando estou a dizer isto estou-me a lembrar do trabalho de uma amiga minha que está a trabalhar sobre a questão curricular, ou melhor de como é que as educadoras põem em acção o currículo no jardim de infância, mas ela fez primeiro entrevistas às educadoras e depois esteve lá a fazer observação, e depois deu-me os materiais para ler. Eu algumas das educadoras, eu até as conheço, conheço as salas, não estive lá a fazer observação, mas passei por lá e conheço e, aquilo que é impressionante, é que, numa série de situações, a gente lê as entrevistas, lê as explicações para as suas opções, porque é que fizeram assim e não fizeram assado, e chega a ser, porque algumas a gente até sabe que têm uma prática que fala mais alto do que a sua forma de o expressar, e chega a ser conflagrador, é impressionante. Quer dizer, ficam umas ideias da formação inicial, de uma série de autores, mas depois o que se percebe é que mais importante do que essa aprendizagem foi a experiência adquirida no quotidiano, e é muito na base dessa experiência adquirida no quotidiano que as pessoas reforçam e no fundo fundamentam a sua prática. E muitas, achei muita piada que é por referência à sua experiência como mães, portanto eu penso que este trabalho desta minha amiga pode ser muito interessante porque, exactamente ela vai trabalhar estas questões ou seja como é que no desenvolvimento curricular simultaneamente se constrói a identidade profissional e aí é perceber como é que isto, como é que esta experiência como mãe interfere directamente em situações

profissionais, é muito interessante. Há uma situação em que é a propósito dos pais e ela pergunta como é que a educadora explica aos pais, ou como é que aconselha os pais, e esta explica, por exemplo: eu digo assim eu lá em casa com os meus filhos faz assim e resulta, portanto é muito ...

Eu acho que a questão dos afectos, tal como a questão das experiências, também é qualquer coisa que é comum, é possível perceber que é comum...

Mas eu quando falo e ponho este tom, crítico relativamente à questão da escrita e da leitura, não é que eu ache que ela não deve ser feita, eu acho é que a maneira como ela é feita, uma coisa é fazê-la integrada na sequência do que os miúdos já sabem ou mostram querer saber ou por aí fora, uma coisa é isso, outra coisa, é impingirem aos miúdos fichas e mais fichas. Quer dizer, eu acho que a questão passa por aí, mas não sou contra o facto dos miúdos saberem, aprenderem e quererem saber isso. Mas uma coisa que eu acho, é que uma coisa é querer criar desejo para, e eu acho que um dos papéis da educadora deve ser esse, criar desejo para, querer ser capaz de fazer coisas, desejar fazer coisa ter vontade de fazer coisas, que é diferente de forçar esse desejo, quer dizer, são coisas completamente diferentes, mas eu acho que isto muitas vezes se baralha bastante...

1.4. Entrevistada B

Quando dizes que as educadoras estão a ficarmos um pouco parecidas com as professoras do 1º ciclo para grande pena tua...

Eu até te digo mais, nós nunca funcionamos no nosso espaço sala, a sala é importante, mas não eram os nossos meninos, a nossa sala, era mais globalizaste. Eu trabalhei num Jardim de três lugares e eram os nossos alunos, eles iam rodando, se tivesse uma actividade na casa das bonecas, juntavam-se lá uma série deles, porque eu acho que estas áreas que a gente chama de faz de conta, e que os meninos... porque brincar é o ofício das crianças, não têm outro ofício, a gente a brincar aprende, assim como pelo trabalho também se educa como dizia o MaKarenKo há muitos anos, eu acho que a brincar também se aprende, e o ofício da criança é brincar, quando é que tu vais brincar, e quando trabalhas. É a brincar que os meninos interagem, trocam experiências, conversam, há o adulto que interfere e cimenta aquele conhecimento, mas é assim é brincar. E pelas práticas das educadoras isto está – se a perder.

Nas orientações curriculares, o lúdico está lá. Ele está lá nas orientações curriculares, e está também nos programas do 1ºciclo, o lúdico, a experiência, a criatividade dos alunos, está lá, a natação, o hóquei em patins nas escolas, está tudo lá. Só que as pessoas não... é muito mais fácil tu escudarestes no que está escrito, e o que está escrito induz à escolarização, à escola, aos saberes, e apela muito aquele principio de que o canudo é que dá o saber e tu sem o canudo não és nada, em que se diz que o saber adquirido na escola é que é importante, e é importante, mas não é só o saber da escola.

Eu vou dizer-te uma outra coisa, e tem a ver quando diz o que é, começa sempre por educadora de infância, nem que seja neste momento outra coisa, é, porque o teu trabalho de raiz é aquele, foi o primeiro que tu fizeste, e essa relação é que te marca para a vida inteira, é como o casamento pela igreja. Eu não tenho dúvidas que as formações iniciais são importantes, porque é numa etapa da vida importante. E aquela que eu fiz depois de tirar o curso de educadora foi importante, porque fi-la como adulta, porque quis. Agora, a primeira é como a primeira paixão, eu falo por mim, porque hoje em dia os cursos não se tiram por paixão mas por saídas mercantilizantes, tu vais para economia porque dá dinheiro, ou vais para não sei o quê porque dá dinheiro, ao filho diz olha que esse curso esse não presta, tu vês os pais a dizerem isso aos filhos. Agora eu fui para educadora de infância porque eu quis, é como a primeira paixão, tu vais cheia de genica, porque é aquilo que tu queres fazer, tem a ver com as tuas opções de vida. Agora nada é inocente, eu acho que nada é inocente na vida, inocente é só aquela paixão entre os putos no Jardim de infância, de resto nenhuma atitude dos adultos, nenhuma é inocente, tudo tem qualquer coisa por detrás disto. Eu acho que tem a ver com a escolarização nós somos um país de analfabetos e a iliteracia tem de ser combatida. E como é que se combate a iliteracia? É com mais escola, mas não é com mais escola que se combate a iliteracia. Mas os nossos pensantes, os nossos grandes pensantes acham que é a escola que combate a iliteracia. A escola é um instrumento mais, mas não é o único, e neste momento, à escola esta a ser pedido coisas a mais que a escola não tem capacidade para responder. Porque os professores não têm formação, e os que estão a chegar às nossas escolas ponho um grande ponto de interrogação se terão as didácticas deles, as apetências deles, não sei se serão capazes, e isto a mim obriga-me a pensar o que é que faz a formação inicial. Nós aqui na escola tivemos professoras, e eu ponho-me a pensar, aquela rapariga na sala com os alunos, e eu entrei lá várias vezes e via, como é que é possível obter aquilo naquela turma? E era uma rapariga fresquinha...

Ao nível do pré-escolar, a formação inicial, é pior do que aquela que eu tive, vou-te dizer, a minha formação inicial, o menino era um todo, era um corpo a ser educado agora, eu acho que os meninos na ESE são pensados da testa para cima, e tudo é cognição, cognição, embora o discurso, todo o discurso, a retórica é uma, mas na prática as educadoras estão a escolarizar, estão a preparar os meninos para a escola, escola, escola.

Parece estar a perder-se a concepção globalizante da criança...E quando tu dizes que a educação é ao longo da vida e prepara para a vida, está-se a perder esse sentido, e isso está lá nos discursos de todos os políticos, mas as práticas não são essas, e as leis que põem para funcionar as coisas nas escolas, as alterações curriculares, tudo isto é cada vez para afunilar mais...Repara na gestão flexível do currículo, a gente sempre fazia isso, e é uma coisa boa que o pré-escolar tem, tu não usas nada rigidamente, tu não tens que ser Montessoriana pura, tu usas a capacidade que tu tens de usar aquilo que é importante de Montessori, do João de Deus, porque nenhum método é cem por cento, e a capacidade que tu tens de poder jogar com isto tudo, de poderes usar as coisas quando é preciso, sabes é uma coisa que nós temos e que é única...

E com as orientações curriculares...Aí não, eu acho que não porque é assim, elas dizem o que é que o menino deve saber quando chega à escola, e isso quando tu tens um limite, a que é que te obriga? Eu tenho de preparar o menino, para aquele grau de ensino que vem a seguir, e as orientações estão muito bem escritas mas têm muito isso. É o que eu te digo, é o discurso, o que lá está escrito. A área de conhecimento do mundo, para mim é uma das áreas mais bem escritas, mas o que é isto do conhecimento do mundo? O que é para um menino do Jardim de Infância o conhecimento do mundo? É uma área muitíssimo bem escrita, e se calhar a menos trabalhada. Como é que é uma área que apela forçosamente à criatividade, porque as áreas de expressão, não há nenhum educador num jardim de infância que não tenha um pincel, e que não tenha as plasticinas, os barros. As crianças gostam mais das plasticinas, pelas cores e facilidade no trabalho. Eu gosto mais de barro que de plasticina, mas a sensação que o barro dá na mão dum puto quando molha é forçosamente diferente, o facto dele se empastelar todo, porque aquilo não suja, as mesas ficam um pouco amarelas, mas depende das marcas. Eu gosto mais daquilo que vem da terra, das coisas próximas de nós... Mas a área de conhecimento do mundo é uma área vastíssima que podia ser muitíssimo explorada e se calhar é das áreas menos trabalhadas no Jardim de Infância, porque é assim, enquanto nas outras está mais clarinho o que tu podes fazer, está lá dito quase como é que tu podes fazer e depois tu és bombardeada nas escolas pelas editoras que trazem -te tudo ali, as áreas todas definidas num livrinho

Eu acho que as OC se tornaram perniciosas e isso é a sensação que eu tenho quando ouço ou falo com algumas colegas. Tu sabes que os Jardins de Infância, não tem nenhuma estrutura que os obrigue a reunir, tinha os núcleos pedagógicos que não são obrigatórios e que neste momento estão nitidamente a acabar, e eram um instrumento de trabalho óptimo que nós tínhamos para reunir, porque aí podíamos trocar experiências, saber o que cada uma está a fazer, e até as questões sindicais e as questões das orientações foram muito tratadas por nós núcleo, e isso foi importante, e acho que não podemos dizer que as orientações são um documento pernicioso, pode tornar-se pernicioso quando tu pões é no terreno... o que é que as orientações fizeram? Mostraram visível aquilo que é o trabalho da educação pré-escolar, porque ninguém, porque o que tu ouves é que é muito tomar conta dos meninos, mas isto em relação aos pais, mas tu pensa nos nossos colegas do ensino secundário e preparatório, é exactamente igual. Eu faço parte de uma Comissão Pedagógica, ligada à formação continua de professores e eu vejo o que é que eles pensam quando eu falo, ou quando fala outra colega educadora, o que é que eles pensam das coisas, nem sabem o que é o pré-escolar, mas isso não custa nada tomar conta de meninos, porque realmente o pré-escolar não ensina nada no concreto, tu não vês as letras, tu não vês os números, e isso é que é o saber, o resto não é. Por isso, agora já não acontece, aqui, porque já estou cá há uns anos, mas quando comecei a trabalhar os pais perguntavam-me se eu não dava umas luzinhas, antes de... porque esta sensação de analfabetismo, nós somos um povo marcado, e nós somos um povo que é analfabeto em algumas áreas, e eu acho que isto marca muito os pais, porque tu vais ver as inscrições dos miúdos, e tens pouca gente nesta zona com habilitação superior ao 2º ano do ciclo, e a grande maioria tem a 4ª classe, mas apanhas gente de 39 anos a não saber ler nem escrever. Ora isto é sintomático de alguma coisa. Agora eu acho que é assim, as coisas estão a mudar, e o acesso à escola e o pré-escolar devia ser para toda a gente. Não sou pela obrigatoriedade do pré-escolar, não defendo isso, só neste momento só tenho que aceitar uma coisa, que é a obrigatoriedade para os 5 anos, porque a Fenprof num congresso aprovou isso, aos 5 anos pelo menos. Mas eu acho que não tem sentido, e porque acho que não tem sentido? Porque vai perder parte lúdica que o Jardim de Infância tinha, vai escolarizar, porque eu detesto já chamar-lhe pré-escolar já, porque pré-escolar é preparar para a escola, e eu pergunto quem é que prepara depois para a vida? Ninguém prepara, é só para a escola. Andamos a preparar, porque é assim, prepara ramos para a escola, a escola prepara para o ciclo, o ciclo para não sei quantos mais, e andamos sempre a acusar-nos uns aos outros. Nós somos os únicos que não acusamos ninguém, porque não temos nenhum ensino atrás de nós, só os pais e as

famílias, por isso o pré-escolar não culpa ninguém. De maneira que acho que foi boas as orientações terem surgido, foi importante para as pessoas perceberem o que a gente faz cá, só que eu acho como te disse ao bocadinho, que a segunda parte das orientações, apelam demais à escolarização, e realmente falas com colegas e vês os livros de fichas que aparecem por aí e chegam às escolas todos os dias e muita gente está a aderir a isto. A colega que esteve aqui, esteve cá pouco tempo, mas no fim do ano lectivo, nas vezes que fui à sala os meninos estavam a fazer as linhinhas a chegar aos quadrados, isto que é a propedêutica, aquilo que acham que é importante para chegar à escola. Porque é assim o que é que dá o estatuto? é ser professora, não é, eu acho que nós somos todos educadores desde o pré-escolar até ao ensino superior, professores só alguns. Porque eu acho que ser professor tem a ver com a capacidade que tu tens de trocar com o outro, e que ele acredita em ti e que vá mudando as coisas, acho que educador é mais abrangente, é mais importante ser educador, porque tu não estás só na escola, eu pelo menos digo isso por mim, eu não estou só na escola, eu educo na escola, eu educo na rua, em todas as situações que eu estou, e isto às vezes complica comigo, eu não consigo estar num sítio e ver fazer uma asneira qualquer e eu achar que não tem nada a ver comigo, não tem a ver comigo, porque eu sou uma pessoa sou uma cidadã e como tal tenho obrigação de tentar transformar as coisas, são princípios que eu acredito e que eu defendo, mas é a minha maneira de ver as coisas assim.

Eu acho que é bom preparar para a escola, e digo-te uma coisa acho que o Ministério, isto porque estou muito envolvida sindicalmente, não impõe a obrigatoriedade do pré-escolar porque sabe que no terreno não tem capacidade para cobrir o país com a educação pré-escolar, e nós andamos sempre a copiar as medidas da Europa, a Europa é a Europa e a gente vai lá sempre buscar. E as nossas coisas, as nossas experiências pedagógicas importantes, nunca foram discutidas. Tu vês a experiência da Escola de educadores de Viana, que tudo funcionou sempre como experiência pedagógica, nunca foi discutido como aquilo funcionou, e que funcionou em moldes diferentes das outras escolas, e nunca se sabe nada, porque a gente faz sempre tudo e nunca avalia nada, para ver o que é que não correu bem ali, e vamos partir para o seguinte. Por isso eu acho que o ministério não põe a obrigatoriedade por uma questão economicista, pura e simplesmente, não tem capacidade para cobrir o país. Neste momento estamos com uma cobertura relativamente melhor, não é o óptimo, porque repara aqui há duas salas de Jardim de infância e há diferenças de meninos quando chegam à escola, porque há meninos que passam ao largo, nunca frequentaram o jardim de infância. Por isso, é por uma questão economicista mesmo, não é por questão de política, porque se calhar a vontade do ME é de escolarizar. Porque o que vês neste momento? É a escola que dá tudo, a escola é que prepara tudo, é castradora, mas ao mesmo tempo a escola é que te dá apetência para tu fazeres qualquer coisa, e como eles sabem que pela escola passa tudo, é mais fácil e depois é assim, quando, os meninos chegam à escola já com aquelas luzinhas, para as professoras é muito bom, porque a questão da propedêutica que elas têm que dar, porque isto é outra questão, eu acho que é assim, nós sabemos pouco do ciclo, porque, há muito trabalho que é feito da propedêutica no primeiro ano, e se o grupo frequentou o pré-escolar não tinha que fazer aquela propedêutica, porque os meninos de 5 anos têm que sair daqui com algumas aquisições feitas. Se não estão é porque nós funcionámos mal, ou porque não puderam lá chegar, e nesse caso, se puderem ficar retidos no jardim de infância, eu às vezes digo aos pais que se pudesse chumbar no pré-escolar eu chumbava, não é porque eles não fossem capazes de acompanhar uma escola, mas vão queimar o seu desenvolvimento, e vão forçar o acompanhar e com algumas dores, eu por vezes sinto isto... Daí que para as educadoras isto das orientações, é dizer nós somos professoras preparamos para a escola, e preparar é dar apetências para eles chegarem lá e no Natal já dominarem o mecanismo da leitura e da escrita ...

E como é que tu explicas aos pais o que fazes no jardim

Aquilo que eu digo aos pais e muitas vezes quando me perguntam sobre esta questão das luzinhas para eles irem para a escola, eu respondo que electricista não sou, porque o electricista é que sabe funcionar com a luz, e digo assim: nós quando plantamos uma planta na terra, isto é uma linguagem que eles entendem melhor, e não lhe põe os químicos e não lhe dá os adubos, sabem que há um tempo de crescimento, tal como o filho está na barriga da mãe nove meses para crescer, se nasce antes não vem completo, ou tem que ir para a incubadora, ou tem que ter alguns cuidados médicos, por isso na idade de ir para a escola, o que é que o menino tem de

saber? Por isso tu tens de apelar para estes pais, e eu falo pelos pais com que lido, para coisas muito concretas, e é assim eles acham que pegar num lápis é uma coisa muito fácil para uma criança, por isso acham que isto não é nada complicado o cortar, o modelar, o amassar, o mexer para eles tudo isto é brincar porque não está a preparar para nada. Então tu tens que usar estratégias, muitas vezes, para mostrar aos pais da dificuldade para um menino um trabalho destes. E como é que tu desmontas isto, como é que eu desmontei isto quando fui muito pressionada pelo aprender a ler e das luzinhas? Eu nas reuniões de pais eu fazia, este ano não porque este grupo não quis, mas tenho por hábito mensalmente e à noite fazer reuniões de pais, e a gente conversa de muita coisa e do que eles querem, e preparava a sala com papel de cenário e tintas. Estrategicamente fazia as tintas um pouco aguadas de mais, para eles terem dificuldade a controlarem a tinta no pincel. E sugeria que deixassem lá uma pintura para os filhos. Durante a conversa, comentavam isto pinga-me tudo, e de facto pingavam o chão todo, estão a ver vocês são adultos e têm essa mão trabalhada para dar estalo, acariciar e tudo, e vocês vejam a porcaria que está aí no chão, tudo sujo, imaginem o que é para os vossos filhos este trabalho! É a mão que mais espaço ocupa na vossa cabeça é a coisa mais importante, que mais tempo demora a elaborar e a trabalhar. E é com a mão que fazemos tudo. Por isso as aprendizagens no jardim de infância, são tudo aquilo que a gente pode conversar, experimentar coisas, e é concretizar depois alguns saberes, porque os meninos já trazem muita coisa com eles, os pais é que acham que os meninos não sabem nada, e alguns professores também, e hoje em dia com o mundo como está, a televisão a entrar todo o dia, os meninos chegam à escola com tanta coisa naquela cabeça, que alguns saberão mais que alguns professores, por exemplo eu se pensar, a nível de informática estes miúdos meus alunos, são muito melhores do que eu, eles já nasceram na era digital, eu vejo a minha filha, é no computador, é no telemóvel, para mim tem de ser tudo com calma e para não fazer asneiras, por isso eu acho que isto que hoje em dia a escola já não pode mais ser a mesma...

E nesse sentido as orientações curriculares em termos de contributos, em termos de distribuição, as áreas estão muito bem definidas, aquilo que os meninos têm de saber, ou têm de ter conhecimentos para... eu não sei se se se pode falar em perfil, aponta algumas aquisições que têm de ser feitas antes do menino ir para a escola. Mas isso a gente também sabia, eu acho que a gente sabe isso empiricamente, antes do menino ir para a escola primária, havia coisas que dizíamos que o menino tinha de saber pelo menos identificar, contar, saber as cores ter as noções de lateralidade definidas. Eu acho que não está definida mesmo quando chegas à escola primária, é uma coisa que se vai definindo, não é uma coisa que tu possas entender e é como a aprendizagem tem que ir em crescente e ele vai somando as coisas e vai seriando e há coisas que eu vejo que ficam, e que eles referem, isto porque as crianças estão aqui até ao 4º ano e eu convivo com elas. Já com as professoras, nunca nenhuma professora me veio aqui cumprimentar, mesmo por todos os sítios por onde eu andei, eu é que ia à escola cumprimentar, falar, reunir com elas no conselho escolar, tentar que elas percebessem o que é que se fazia por aqui.

Há desconhecimento...e acho que não é só no primário, nos outros graus de ensino todos desconhecem o que é que cada um faz, porque nós somos educados, felizmente a minha escola não me formou assim. É a minha sala de aula, os meus meninos, a minha turma, e vê que os professores do preparatório e do secundário falam a minha turma, não é a minha escola, é a minha turma, e são os meus alunos, e isso muda tudo. Repara, quando um professor fala a minha sala só está a ver aqueles alunos...Eu acho que isto, é por uma razão muito simples, e eu digo sempre isto, felizmente não temos um programa a cumprir, porque o programa, mas, tu podes cumprir o programa e as escusas que as professoras dão de não poderem fazer isto e aquilo pelo programa, é só pura desculpa, porque tu podes dar o programa fazendo coisas que os miúdos gostam e que tem a ver com aquilo que eles querem, e com a vida que corre ao lado. A gente pode dar matemática a fazer milhentas coisas sem estar ali a massacrá-los com os números. Eu ainda hoje detesto matemática e sempre fiz o liceu chumbada a matemática, nunca gostei de matemática por causa da professora e não da escola e do liceu.

Mas retomando a questão de que tu achares ser intenção da Teresa V., ..

Repara que nunca chegou tanta coisa às escolas como quando ela esteve no Ministério da Educação, tudo sobre pré-escolar, legislação, a Lei Quadro, o alargamento da rede, tudo isso. Eu acho que nunca, e as escolas nesse aspecto, eu tenho acesso a legislação que nunca tive na

vida, com tudo, tu queres saber qualquer coisa e está lá tudo, e nesse aspecto, ela bombardeou-nos, bombardeou-nos com uma coisa que foi importante. E as orientações vieram, veio a Lei Quadro, um documento importante que as educadoras deviam conhecer, claro que são documentos um pouco indutores, porque ali está a filosofia do Estado. Está ali o que é que o Estado defende para as escolas, e o que é a escola para o Estado. Mas pelo menos os educadores não se podem queixar que não têm conhecimento dos documentos, e não os discutem e não os criticam se não quiserem, eu acho que isto foi importante, nós podemos não concordar com eles, mas estão ali lemos, discutimos e falamos deles.

Quando as orientações curriculares chegaram à mão das educadoras já estavam feitas, embora elas fossem experienciadas nos Círculos de Estudo, quantas educadoras foram abrangidas, por isso? E quantas educadoras com voz crítica nas situações. Porque repara eu tenho ido a muita coisa de educação pré-escolar, e muitas vezes o que acontece é que nós não falamos e não criticamos. Eu recordo um encontro em que veio cá a convite da ESE um indivíduo estrangeiro falar sobre o trabalho com a comunidade e a relação com a família, e apresentou a sua comunicação e foi ouvido como se estivesse a falar sobre uma grande novidade. E a verdade é que estavam lá as nossas colegas que dão aulas na ESE, que interviessem e manifestassem que nós temos essa tradição. É assim, trabalhamos dessa maneira, e também sabemos alguma coisa sobre isso, e temos alguma coisa a dizer e a mostrar aos outros... não é preciso vir ninguém de fora... embora possa ser importante, até pelas trocas, mas é assim, as nossas experiências também são importantes...

Eu acho que há uma falta de paixão muitas vezes...

Não há paixão política, não há paixão partidária, que é a educação é que move o mundo é relação com as pessoas no teu dia a dia quando tu estás com elas, como tu te dás com elas, que mudam as coisas, eu acredito que é, não é um decreto, um decreto não muda nada, acho eu, o decreto dá alguma consistência às coisas, também tem que haver, mas não é por força de decreto que tu mudas mentalidades, não é?

Pelo grupo que eu conheço, o envolvimento nas orientações curriculares foi grande, nós vimos, tivemos contacto com elas ainda em papel de fotocópia, nem sequer era o documento original e discutimos e mandamos a nossa ideia sobre as orientações. Se me perguntas sobre o envolvimento dos outros educadores, se ligaram muito, se leram, entendo que não, até te digo acho que não mesmo. Porque aquilo é assim, é dizer que temos democracia e não se fazer... Democracia, para mim, democrático, não era para se fazer por meia dúzia de jardins de infância, porque a rede pública é tão vasta, tão vasta que podia ser implementado a nível nacional, porque não? Não têm as Direcções Regionais, onde estão lá educadoras? E não podiam ser feitos seminários, tal como os seminários dos Prodep? Faziam seminários de avaliação das orientações curriculares e cada um podia por no terreno, investigar para se poder fazer coisas, e depois ver porque é que não deu e discutir com as pessoas, nos sítios, não era para ser feito com meia dúzia de pessoas. Eu não sei se a Directora, do DEB conseguiu ou não, mas o seu o papel lá foi um papel político, e em algumas coisas foi o possível, em algumas coisas não foi o melhor possível, mas foi o possível. O seu trabalho foi um trabalho político, e como tal está sujeito a críticas...

Depois é assim, eu acho que nenhum método que seja cem por cento aplicado, porque depois tem a ver com a variedade que tu encontras pela frente, só depois de conhecer os meninos que tenho pela frente e depois de conhecer a realidade com que vou trabalhar, o que é eles sabem quando chegam à escola é que posso programar o que é que vou fazer com eles. Por isso se tu usas um programa rígido, dificilmente tens hipótese de fugir e de ser democrata no pleno sentido da palavra. Quando tu impões um método de trabalho, não estás a ser democrata, não és democrata, ao impores um método, acabou aí. Algumas colegas acusam-me de que eu sou muito reactiva. Sou muito reactiva, porque se me disserem, só há hipótese de adquirir conhecimentos com as fichas, eu dava a minha mão à palmatória, mas com tu tens um grupo de meninos com aqueles objectos todos em cima, é qualquer coisa que é exterior a eles, que é imposto, nunca mais aquele menino vai saber fazer uma vaca ou uma abelha, porque está a copiar aquilo do livro. Quando tu vais trabalhar as formas e vais à livraria comprar aquelas formas todas elaboradas, para o menino fazer o contorno, tu tens coisas do menino, que fazem parte do corpo do menino, e tens material da sala que pode ser usado para o contorno. Eu não digo que o contorno não é importante, agora porque é que tem de ser uma coisa que é exterior à criança? Não precisa de ser, se ele está a desenhar e pega na mão e pega no lápis e contorna a mão no papel, ele não

está a fazer contorno? Não está a ter a noção do espaço, do espaço que a mão ocupa no papel, está lá tudo, não é preciso estar a comprar a mão de plástico para ele contornar e que é um modelo imposto, pois aquela mão não é a mão de ninguém, enquanto que a outra, é a mão dele. É isso...

1.5. Entrevista C

Antes de tudo, gostaria de dizer, que sendo eu educadora, é como tal que manifesto a minha opinião sobre aquilo que penso do que é eu trabalhar com meninos, e há muitas formas de trabalhar. Primeiro porque eu acho que em educação, temos de adequa-la às crianças, ao grupo, ao contexto, pois as vivências que proporcionamos às crianças devem ter em conta as suas realidades e as suas necessidades. Se me disserem, no primeiro período, vou trabalhar o respeito, depois vou trabalhar uma canção, aí se calhar eu não posso desligar, eu acho que isto tudo é um todo, eu assim já veria desvantagens, se me dissessem que até ao primeiro período eu tinha que fazer isto, depois no segundo período até ao Carnaval tem que chegar ali, depois até ao fim do ano com tudo o que diz nas orientações curriculares, aí eu teria as minhas reservas. Mas também, acho que nunca ninguém pensou, nem vi em lado nenhum que as orientações curriculares, fossem para isso. Pode é haver essa ideia na cabeça de alguns educadores. Eu não tenho receio disso. Eu acho é que temos de reconhecer a criança como pessoa, e no nosso trabalho respeitar a situação individual de cada criança, ter em conta as suas capacidades, a sua criatividade. Afinal nunca se falou tanto como agora de autonomia, que somos nós os construtores do currículo... Os conteúdos devem ser geridos autonomamente de acordo...se nós provarmos por $a+b$ que sabemos o queremos, o que estamos a fazer no Jardim... e isso é muito importante, sobretudo agora que vamos estar integrados com outros níveis, aliás, as professoras do 1º CEB, falam muitas vezes de coisas que também constam das orientações curriculares, temos coisas em comum. O meu receio é que se o pré-escolar se tornar obrigatório, se nós vamos continuar assim. A verdade é que quando comecei a trabalhar na rede pública, há alguns anos atrás era uma realidade diferente das educadoras do particular, agora não é tanto assim, as orientações curriculares ajudam muito os docentes, sobretudo estes, mas mesmo para nós, a situar-se, até mesmo enquanto grupo de educadoras, são um apoio para nós, não tanto para os meninos, agora a questão é como vamos lá chegar? Ninguém nos diz...

Eu acho que as orientações curriculares, nos lembram de coisas que nos esquecíamos, até de registar, alertam-nos para isso, até porque começamos a ter consciência do que vamos fazer, porque antes o fazíamos muitas vezes sem reflectir, e as coisas não acontecem por acontecer. O que eu não quero é que elas sejam tipo um programa. Mas se nos deixam trabalhar como queremos, também não nego que se poderá correr o risco de funcionarem como programa. Mas, o que eu quero, é ter a liberdade de durante o ano, aquele grupo de meninos preparar entre aspas para o 1º ciclo, que não é preparar... é socializar, ajudar a criança a ser pessoa, gerir as emoções as relações. Até porque nós existimos por causa das crianças desta idade, não é porque o 1ºCEB vem a seguir...

Poderia explicitar melhor essa ideia...

Acho que é abrir horizontes, não é tanto preparar os meninos em habilidades de leitura e escrita, continuamos a trabalhar para isso, e se eu tiver um grupo de meninos que naquele momento quer ler e escrever, porque não o hei-de fazer. Nós podemos até trabalhar isto, sem ser com grafismos, mas de outra maneira. Por exemplo, há um anos atrás, perante a necessidade de escrever os preços das coisas da mercearia que tínhamos na sala, e de etiquetar, eles não estavam a ler e a escrever? Claro que a noção que tinham do dinheiro não era a dos adultos, o que é caro e barato. Este ano a nível do agrupamento foi realizada uma feira do livro, e as crianças trouxeram dinheiro para fazerem as compras e os trocos. Isto deu origem a que trabalhássemos noções matemáticas, quantidade, valor, de uma forma lúdica, sem estarmos a dar uma lição de matemática, com habilidades específicas. Não há uns tempos marcados para se fazerem as coisas, é a hora da matemática, é a hora de contar, não vejo sentido nisso.

Eu acho que há muitas formas de trabalhar, eu acho que não há modelos pedagógicos... sei lá, claro que tem que haver, tem muito é a nossa maneira de estar na vida, o que é que eu quero deste grupo de meninos, e seguir um projecto com as vontades deles, organizar o espaço e o tempo onde eles possam trabalhar, segundo as suas necessidades e interesses. Agora eu dizer, eu sigo isto, ou quando me dizem se eu trabalho em projecto, claro que eu gostava de trabalhar dessa forma, porque não o hei-de confessar, mas vão-se vivendo pequenos projectos, pois

quando estou numa escola com determinadas condicionantes, eu tenho de responder a essa escola, por exemplo eu estou num agrupamento, não deixo de fazer as coisas, mas faço parte de um grupo de escolas, mas continuo a sonhar, ainda acredito nas coisas, mas temos de agir com justiça e justeza, adaptado aquele grupo concreto e esse sonho que não seja distante da realidade, que seja possível concretizar pelo menos um pouco dele... Eu acho que as orientações curriculares neste momento nos permitem sonhar, não nos tiram liberdade de acção... mas eu penso que os educadores têm medo, mas ninguém nos disse que vão ser um programa. Há meia dúzia de anos quando se falava em orientações curriculares, havia esse receio, mas não há a possibilidade das escolas se adaptarem, se calhar a questão é as pessoas terem de justificar porque é que vão fazer isto ou aquilo, os professores, educadores e professores do 1º ciclo ainda estão muito presos, se calhar os do secundário ainda estão pior... Nem sequer dominam as questões do pré-escolar... Portanto é preciso informar os pais mas também é preciso estender a informação a estes professores e à comunidade. E tal como eu ainda disse ontem numa reunião, os outros professores só se lembram de nós quando somos precisas, e continua a ser assim, se dá jeito à escola fazer flores, mostrar as coisinhas lindas que se vão fazendo, à comunidade, chamam o pré – escolar. O pré – escolar até vai fazendo umas coisas, não tem programa, não tem programa entre aspas, porque tem se quiserem podem chamar-lhe programa, e acho que não me estou a contradizer, porque os professores mesmo os do 1º ciclo continuam a achar que tem um programa a ser cumprido, quando eles podem cumpri-lo de outra maneira. Tal como nós temos as orientações, e as posso cumprir como eu quiser. Tenho liberdade de acção, para fazer como entender e fazer aquilo que são as coisas bonitas para mostrar, as ditas flores, mas este poder também implica responsabilidades... A escola ainda continua presa à carteira e à secretária, eu não digo que não tenhamos excepções. Elas deviam dar as actividades e a matéria de outra maneira, mas dizem que têm um programa e isso acaba por ter muito peso. Nós somos mais informais, até mesmo nas relações.

Os outros professores acham sempre que nós temos tempo para tudo. Eu no início do ano, costumo dar-me a conhecer, convido a vir ao Jardim de Infância e quem quiser é sempre bem-vindo, eu nunca fechei as portas, mas não é só de agora, eu sempre fiz isto. Depois quando chegam a vir, ficam surpreendidos, e até perguntam como é que os meninos estão tão bem? Afinal são filhos dos mesmos pais que os meninos do 1º ciclo. Se calhar não somos nós que temos que mudar, não quero dizer que sejamos melhores, não é nada disso. Nós somos uma classe mais nova, tivemos outro tipo de formação, temos outra maneira de estar na profissão, eu acho que é diferente nós estamos muito mais abertas à inovação, enquanto que os professores sobretudo os do 1º ciclo estão muito presos a uma tradição. Nós nunca encaramos a escola como só nós e os meninos, eu acho que nós educadoras sempre fomos habituadas a funcionar com a comunidade, com a autarquia, quer fosse junta de freguesia quer fosse câmara, com a família, com os pais, com o bairrinho, com os avós com a ama, sempre tivemos essa prática, fomo-la construindo. Por isso é que eu não entendo quando numa escola é barrada a entrada aos pais, claro que há necessidade de haver regras. Eu não gosto de estar a contar uma história, ou a conversar com uma criança e ser interrompida por qualquer coisa, pois a criança diz, ou me está a contar é para mim muito importante, a mão ser que seja algo que não possa esperar. Mas isto, são pequenas regras que eu vou criando com os pais logo no início do ano, por isso é que falamos e explicamos, estamos abertas. Agora quando se diz eu só atendo um pai às dez e meia, na hora de atendimento, no primeiro dia da semana, eu não entendo, para mim a escola é um conjunto, somos nós todos. Eu até costumo dizer aos pais eu tenho a escola que tenho mas convosco e com os vossos filhos. Agora fala-se muito na importância desta ligação também nos outros níveis de ensino, mas eu acho que nós fomos pioneiras, e nessa altura não havia nenhuma orientação sequer, sempre aceitamos toda a gente na escola, nós fomos construindo o nosso lugar na escola, na educação.

Parece-me que o que está em causa é o sucesso, e quando agora o ministério diz que a educação pré-escolar é a 1ª etapa da educação básica, é o mesmo...que dizer que o sucesso escolar, que é a grande preocupação, sempre que se fala da escola, passa por aí, o saber que temos oportunidade de fazer qualquer coisa. Mas eu também acho que perante tantas transformações da sociedade que obrigaram as pessoas a recorrer a creches, amas, e escolas até às quinhentas, eu também pergunto, será que muitas das nossas escolas do pré-escolar, poderão garantir esse sucesso? Esta talvez seja uma questão a pensar, pois há ainda muitas salas com más condições, por vezes temos pouco material e o equipamento de qualidade, eu não me posso queixar, porque até estou num Jardim, em que não me posso queixar da Câmara, mas há sítios em que as Câmaras não investem no pré-escolar, nem estão motivadas para isso. E

nessas é à custa da nossa carolice que arranjamos muita coisa e sobretudo com a ajuda dos pais. Hoje em dia, fala-se muito no pré-escolar, mas... Depois, muitas vezes o educador falta e as crianças ficam entregues à auxiliar, não é que eu menospreze o seu trabalho, porque quando dizia há pouco que trabalha muito com toda a gente que faz parte da escola, elas também fazem parte dessa escola, tal como trabalho com a comunidade.

É assim eu acho que também depende de nós daquilo que nós quisermos. É evidente que se eu fizesse umas fichinhas, se eu os pusesse a ler e a escrever, gostavam mais, valorizavam mais. Não é que eu seja contra, pois não estou a matar nenhuma criança se de vez em quando fazer uma ficha dessas até para ver se eles sabem se a minha mensagem foi adquirida, mas por sistema e todas as tardes fazer uma ficha de matemática, porque até comprei um livrito, isso eu sou contra, e fazer grafismos, isso eu sou o mais possível contra. É como com as orientações curriculares, nós a nível das nossas reuniões de núcleo, debatemos o documento, éramos cinco ou seis e todas éramos a favor das orientações, era o nosso sentir. Eu não sei se é a opinião de todos os educadores, mas as orientações curriculares publicadas pelo Ministério, mostram um pouco do trabalho dos educadores. A verdade é que nós também temos que procurar as coisas, e nós sempre procurámos, soluções para todos os problemas, daí a minha crítica ao Ministério, que sempre se habituou à nossa carolice, e daí nós trabalharmos muito com os pais também neste sentido. Fazem-nos sentir mais seguras...

Agora com os agrupamentos, tenho algumas dúvidas. Será que o agrupamento sabe o que é um Jardim? Eu tenho um pouco de receio de ficarem burocráticos. Isto é o meu sentir, será que se juntam por terem determinadas características, ou porque dá jeito determinados papéis ou para rentabilizar dinheiro ficando mais barato para o Ministério? Eu por exemplo não sei muito bem porque é que este agrupamento, do qual o meu Jardim faz parte, se juntou, eu vejo estas escolas a trabalhar de maneira diferente e separado. Eu não concebo um agrupamento a trabalhar assim, devemos ter umas linhas orientadoras, porque temos determinado tipo de meninos, e mesmo mantendo as especificidades, devíamos trabalhar na mesma direcção. Mas outras colegas de outros agrupamentos também dizem isto. Será que quem está nos agrupamentos teve formação? Parece que se vai para um agrupamento por questões de poder, por se ter estado em serviços de secretaria, e quem vai para uma comissão executiva tem que conhecer a realidade. Por exemplo os professores do 1º ciclo queixam-se que num agrupamento vertical são abafados, e eu pergunto se o pré-escolar também não o é., embora eu pessoalmente acho que esta variedade que tem um agrupamento destes é interessante, vemos coisas diferentes. Mas eu também não gostava de ser abafada, o que também tem a ver se nós permitimos que tal aconteça ou não. Mas tudo isto não passa apenas pela comissão executiva, passa pelos professores, não é como eu disse atrás, só se lembrarem de nós quando dá jeito. É uma relação que se vai construindo, e que não surge de um momento para o outro. Eu nesse aspecto, no início era muito mais...mesmo o lirismo da profissão, que eu acho que é um ponto negativo nosso dos educadores, porque sempre tivemos um bocado a mania que éramos os bons da educação...é verdade, e ainda bem se calhar, que o temos, mas a vida também me ensinou que as pessoas são assim porque é fruto da sua formação e a pouco e pouco vai mudando sendo um trabalho continuado. Eu acredito na mudança, mas o que ouço da formação inicial é que enquanto no nosso tempo tínhamos formação muito ligada à prática e pouco suporte teórico, agora caiu-se no oposto, têm muito suporte teórico e depois não sabem o que fazer com a teoria. Quem está, agora como eu a acabar o complemento de formação, gostei muito mas senti isso, e daquilo que tenho ouvido de outras colegas, a nível teórico a matéria é muito actualizada, mas se questionar o que é que contribuiu para a minha prática docente... o que eu ouvi, até me ajudou a reflectir, sem dúvida que sim. Muitas vezes eu fazia as coisas como a teoria dizia, mas sem ter a consciência de que as fazia, porque em termos gerais eu acho que há certas lacunas a nível dos conhecimentos. Agora, questões práticas, dificuldades que eu tinha em determinados domínios, planejar, coisas práticas que são necessários nós fazermos, não me ajudou, não houve articulação entre a teoria e a prática. Mesmo ao nível dos próprios professores de uma escola superior, o que eles dizem não corresponde ao que eles fazem. Depois de ter feito este complemento, nesta especialidade, agora ir trabalhar nessa área, no agrupamento, vou-me ver aos papéis, espero que não seja preciso. A nível de reflexão, posso dizer que me ajudou, e acho que é sempre bom ouvir coisas novas, mas a nível prático, ter um menino autista, ou multideficiente e ter de fazer um plano específico, vou ter muita dificuldade, se não recorrer a colegas que já têm outra experiência, não vou a lado nenhum, e andei dois anos numa escola superior de formação. Eu quando fui para lá, queria algo que me viesse ajudar à minha prática, por exemplo, a nível de projecto tive a sorte de ter uma professora que me ajudou aí, fomos nós professores na situação de aluno que construímos, mas tínhamos

alguém ao nosso lado que nos dava o fundamento teórico, mas nos ajudava a pensar, no aqui e agora, na nossa escola. Nós como alunos é que íamos fazendo a articulação entre as coisas, as matérias, nós é que tivemos que estabelecer as ligações entre os vários saberes que nos chegavam compartimentados, saberes das várias cadeiras e os saberes que eu levo como professora. Tanto se fala e falava em transdisciplinaridade, mas onde é que ela está, os detentores dos saberes pedem-nos a nós, mas onde é que está isso? Toda a gente está a aprender, e no meu curso eram muitos alunos. No curso das expressões plásticas, o que é este curso senão a prática, e as colegas queixavam-se de que não tinha nada a ver, e mesmo assim o que é que eu aprendi? Enquanto estas não tiveram, nós passámos por um estágio, embora eu não conceba um estágio a professores ao fim de tantos anos de carreira, os próprios critérios de admissão favoreciam quem tinha mais cabelinhos brancos na profissão. Provavelmente será o Ministério que terá de rever esta situação, já que os planos de formação foram para lá enviados. Na verdade, estamos numa situação de aprendizagem, vamos realizar um estágio, e afinal ninguém vai ver, e eu gostava de poder ter trocado impressões. Embora eu não concorde plenamente com estágio, nesta altura da profissão, a verdade é que se ele se tem de fazer, então que sirva para alguma coisa.

ANEXO II

Tratamento dos discursos

II.1. QUADRO 5 - Grelha de Análise (explicitação dos significados que pertencem às correntes de linguagem)

BLOCOS NARRATIVOS	CORRENTES DE LINGUAGEM
Zona de Fronteira: <i>na dicotomia entre o privado e o público</i>	Enunciados referentes às representações sobre a EPE, funções, objecto e socialização.
Lógica Institucional: <i>entre a retórica e a prática social</i>	Enunciados referentes à natureza dos discursos políticos, do contexto de decisão e das consequências da implementação das políticas educativas.
Tornar visível a EPE: <i>entre a convergência e a conflitualidade</i>	Enunciados referentes às representações sobre as Orientações Curriculares.
Entre credo pedagógico, referencial comum e profissionalidade: <i>entre consensos e controvérsias</i>	Enunciados referentes às representações sobre trabalho pedagógico, formação, profissionalidade.

II.2 Correntes de linguagem dos blocos narrativos

1.1. Uma Zona de Fronteira:
na dicotomia entre privado e público

Entrevista A	<p>"na existência de diferentes concepções das educadoras relativamente ao que é/era a educação pré-escolar e as suas funções, e onde a questão por exemplo da escrita e da leitura, e de toda a propedêutica eram das coisas mais distintivas entre umas e outras"</p> <p>"é difícil, tendo em conta o estado da arte, do ponto de vista das perspectivas teóricas e científicas que há sobre a educação pré-escolar e as crianças...é difícil dizer que a orientação tem de ser esta e só esta e não outra, até porque há aqui muitos interesses em jogo, e é completamente diferente sei lá a situação de grupos de crianças em meio rural de grupos de crianças em contexto urbano"</p> <p>"aliás não é por acaso que todos os documentos legais não são muito afirmativos, no sentido de serem muito afirmativos na adopção de uma determinada linha, há muitos interesses que muitas vezes não são compatíveis."</p>
Entrevista B	<p>"Parece estar a perder-se a concepção globalizante da criança. E quando tu dizes que a educação é ao longo da vida e prepara para a vida, está-se a perder esse sentido. E isso está lá nos discursos de todos os políticos, mas as práticas não são essas, e as leis que põem para funcionar as coisas nas escolas, as alterações curriculares, tudo isto é cada vez afunilar mais..."</p>
Entrevista C	<p>"ter em conta as suas capacidades e criatividade..."</p>

II.2 Correntes de linguagem dos blocos narrativos

1.2. Lógica Institucional: entre a retórica e a prática social

Entrevista A

"A questão que se põe aqui, é que, essas políticas são formuladas em nome da criança, mas finalmente servem quem? Basta pensar na questão dos horários dos Jardins de Infância (...) sobretudo a questão do prolongamento de horário... O que está em causa, é basicamente, que os horários dos meninos acompanhem os horários dos pais, e portanto que os horários da educação acompanhem os horários do mundo do trabalho?"

"o problema das políticas, é que, por muito que nos preâmbulos da lei venha toda a exaltação da importância das crianças (...) é uma questão de retórica"

"um valor universal, mais do que reconhecido... ninguém ousa atentar"

"a educação pré-escolar e as crianças funcionam muito como um mote de projectos políticos, que parecem promissores e que apontam para uma certa esperança"

"tendem a escamotear as questões políticas e económicas subjacentes"

(...) é o passo acelerado de uma sociedade neo-liberal ou lógica do mercado nas suas formas mais subtilezas

"entre a retórica e as questões das práticas sociais, é aí, que se consegue perceber as distâncias (...) e aquilo que parecia de facto ser uma grande promessa relativamente à educação pré-escolar, tem arrepiado caminho""mexer com as políticas de família, com as políticas de trabalho mas..."

"o que se passa é uma despolitização da questão"

"com todo o discurso da paixão pela educação, deste governo PS"

"campanha como eu já não me lembrava há anos, acerca da educação pré-escolar, desde a rádio ao cinema, a ponto de no cinema, antes de começar o filme passarem uma série de anúncios acerca da educação pré-escolar"

"as contradições que podem estar aí subjacentes"

"sendo as orientações curriculares expressas num espírito vinculativo, (...) onde é dito explicitamente que se aceita no seu seio várias formas de pôr em prática o currículo (...) as imagens que apareciam e que foram divulgadas também através de folhetos, era exactamente de meninos no jardim de infância fazendo jogos com letras e números (...) o espírito da lei que aparece nas orientações curriculares, ou era mais explícito, ou geravam alguma ambiguidade, relativamente às imagens que entretanto se projectavam e que do meu ponto de vista apelavam a uma escolarização"

Entrevista B

"nada é inocente, tudo tem qualquer coisa por detrás"

"eu acho que tem a ver com a escolarização (...) nós somos um país de analfabetos, e a iliteracia tem de ser combatida (...) com mais escola... os nossos grandes pensantes acham que é a escola que combate a iliteracia... é um instrumento mais, mas não é o único"

"o ME não impõe a obrigatoriedade do pré-escolar porque sabe que no terreno não tem capacidade para cobrir o país, e nós andamos sempre a copiar as medidas da Europa... e as nossas experiências pedagógicas importantes nunca foram discutidas... por isso eu acho que o ME não põe a obrigatoriedade por uma questão economicista mesmo, não é por uma questão política, porque se calhar a sua vontade é de escolarizar"

"que nunca chegou tanta coisa à escola como quando ela lá esteve no ME, tudo sobre o pré-escolar, a legislação, a Lei Quadro, o alargamento da rede (...) ela bombardeou-nos com uma coisa que foi importante (...) e as educadoras não se podem queixar que não tiveram conhecimento dos documentos, e não os discutem se não quiserem, eu acho que isto é importante"

"a filosofia do estado, está ali o que é que o Estado defende para as escolas, e o que é a escola para o Estado"

"quando as orientações curriculares chegaram às mãos das educadoras já estavam feitas, embora fossem experienciadas nos Círculos de Estudo, quantas educadoras foram abrangidas por isso? E quantas educadoras com voz crítica nas situações? Porque eu tenho ido a muita coisa do pré-escolar, e muitas vezes o que acontece é que nós não falamos e não criticamos"

"Porque é assim, é dizer que temos democracia e não se fazer... para mim democrático, não era para se fazer por meia dúzia de jardins de infância, porque a rede pública é tão vasta (...) não têm as DRE's, onde estão as educadoras? Não podiam ser feitos seminários tal como os seminários dos Prodep? Faziam seminários de avaliação das orientações curriculares e cada um podia pôr no terreno, investigar para se poder fazer coisas, e depois ver porque é que não e discutir com as pessoas, nos sítios, não era para ser feito com meia dúzia de pessoas"

"há uma falta de paixão muitas vezes, ... não há paixão política, não há paixão partidária, que é a educação é que move o mundo, é a relação com as pessoas no teu dia a dia, quando tu estás com elas, como tu te dás com elas, que mudam as coisas, eu acredito que é. Não é um decreto, um decreto não muda nada, acho eu, o decreto dá alguma consistência às coisas, também tem que haver, mas não é por força do decreto que tu mudas mentalidades, não é?"

Entrevista C

"Parece-me que o que está em causa é o sucesso, o sucesso passa por aí, pela integração do pré-escolar na educação básica"

" (...) Perante as transformações da sociedade, que obrigaram a recorrer a creches, amas e escolas até às quinhentas, eu também pergunto, será que muitas das nossas salas poderão garantir esse sucesso?"

"há ainda jardins a funcionar em más condições, (...) nem todas as crianças têm pré-escolar"

II.2 Correntes de linguagem dos blocos narrativos

1.3.Tornar visível a EPE: entre a convergência e a conflitualidade	
Entrevista A	<p><i>"Suficientemente abrangente na forma como estas orientações estão expressas (...) mesmo no tipo de sugestões que são feitas ao nível das actividades. Lá não é dito que elas têm de ser feitas assim ou assado, sugere-se"</i></p> <p><i>"elas têm o mérito de querer criar uma realidade nova relativamente aquilo que é a história de um século, a educação de infância, as crianças como seres sociais, a profissão das educadoras como profissão profissionalizada"</i></p> <p><i>"o aspecto problemático parece ser fundamentalmente da interpretação que cada um, cada uma, fizer dele, (...) é exactamente no modo como se vai fazer, que muita coisa se define do ponto de vista das concepções curriculares que lhe estão subjacentes (...) depende da maneira como vêem e articulam o seu trabalho"</i></p> <p><i>"na sua escrita parece bastante bem estruturado bem fundamentado"</i></p> <p><i>"A gente não vê, eu pelo menos nunca vi nenhum documento de nenhum órgão oficial, a contestar esse tipo de material."</i></p> <p><i>"as orientações curriculares por muitas virtudes que podem ter, por si só não garantem nada"</i></p> <p><i>"nas conversas que fui tendo com as educadoras, aquilo que me foi dado conhecer, é que todas sabiam da sua existência, umas têm um conhecimento mais aprofundado que outras, umas vão eventualmente mais longe nas suas interpretações e na articulação que fazem com o seu próprio trabalho:"</i></p> <p><i>"o espírito das orientações curriculares, porque elas, logo nas primeiras páginas, são tão cuidadosas a esse nível, que eu acho que deixam bastante espaço para a autonomia dos educadores."</i></p> <p><i>"entre o nível em que se situam as orientações curriculares, e o nível que o currículo em si é desenvolvido, a fase do desenvolvimento curricular contextualizada em situação, são níveis completamente diferentes"</i></p> <p><i>"o problema não está na orientações curriculares em si está na difusão, no uso social que é feito delas."</i></p> <p><i>"procura não só, valorizar o que as crianças já trazem, portanto o que está para trás, como procura, também, não deixar fora de mira, aquilo que vai estar para a frente"</i></p> <p><i>"não funcionam como garante, nem como aval de que as práticas mudem, elas próprias se assumem como orientações, não são propriamente regras para cumprimento."</i></p> <p><i>"basta pensar que se já existiam fichas para as crianças, neste momento vamos a qualquer livraria e encontramos fichas do meio físico, da matemática, e vem lá que são de acordo com as orientações curriculares."</i></p> <p><i>"não significa necessariamente, que do ponto de vista das práticas pedagógicas, as educadoras verbalizando o espírito de todo o discurso das OC, do ponto de vista das suas práticas sejam de facto consequentes em relação a isso."</i></p> <p><i>"outros factores invisíveis que tem a ver com um determinado estatuto social e onde em minha opinião é muitas vezes mais fácil a adopção de um modelo de escola primária como forma de legitimação do trabalho profissional."</i></p> <p><i>"é um passo em frente relativamente à história da educação pré-escolar e da construção da profissão dos educadores."</i></p> <p><i>"se o objectivo das orientações curriculares era criar uma certa unidade relativamente a um corpo que se quer constituir de profissionais de educação de infância, acho que essa unidade fica mais ao nível do discurso que é apropriado e reproduzido por todas as educadoras independentemente da idade, anos de serviço, dos contextos"</i></p> <p><i>"quando as educadoras dizem que as orientações não trazem nada de novo, isso muitas vezes pode significar que continuam a fazer o seu trabalho como sempre fizeram até agora, independentemente das orientações curriculares. O dizer ' não trouxe nada de novo ', pode ser lido como sinónimo de que não vai alterar nada."</i></p> <p><i>"tomar difícil do ponto de vista do controlo e da fiscalização das práticas, haja uma orientação muito clara ..."</i></p> <p><i>"a discussão em torno das orientações curriculares acaba por ser uma discussão pouco produtiva. Isto é esclarece muito pouco acerca da realidade. Elas têm o mérito de criar uma nova realidade, mas no final de contas dizem pouco do que é a realidade em si."</i></p>

II.2 Correntes de linguagem dos blocos narrativos

1.3.Tornar visível a EPE: entre a convergência e a conflitualidade

Entrevista B

"Mostraram visível aquilo que é o trabalho da epe, porque ninguém sabe muito bem o que se passa num jardim-de-infância, porque o que tu ouves é que é tomar conta de meninos, mas isto não é só em relação aos pais, pensa nos nossos colegas do ensino preparatório e secundário ... nem sabem o que é o pré-escolar. Isso de tomar conta dos meninos não custa nada, porque realmente o pré-escolar não ensina nada no concreto, tu não vês as letras, não vês números, e isso é que é saber, o resto não é."

"eu acho que se tornaram perniciosas, é a sensação que eu tenho quando ouço ou falo com algumas colegas"

" preparando-os para a vida:"

" a segunda parte das Orientações Curriculares apela muito à escolarização, e realmente falas com colegas e vês os livros de fichas aparecerem por aí e chegam às escolas todos os dias, há gente a aderir a isto"

" dizer que as orientações não são um documento pernicioso, podem tornar-se perniciosas quando tu pões no terreno"

" A Área do conhecimento do mundo, para mim é uma das áreas mais bem escritas, que apela forçosamente à criatividade. Mas o que é isso do conhecimento do mundo? O que é para um menino do Jardim de Infância o conhecimento do mundo? (...) é uma área vastíssima que poderia ser muitíssimo explorada e se calhar é das áreas menos trabalhada no Jardim de Infância, porque enquanto nas outras está mais clarinho o que tu podes fazer, está lá dito quase como tu podes fazer, e depois és bombardeada nas escolas pelas editoras que te trazem tudo ali, as áreas todas definidas num livrinho."

" é mais fácil escudar-se no que está escrito ... e o que está escrito induz à escolarização, à escola, aos saberes, e apela muito aquele princípio de que o canudo é que dá o saber, e o saber adquirido na escola é que é importante, sem ele não és nada, quando na verdade, importante, não é só o saber da escola."

" vai perder parte lúdica que o Jardim tinha, porque vai escolarizar."

II.2 Correntes de linguagem dos blocos narrativos

1.3.Tornar visível a EPE:
entre a convergência e a conflitualidade

Entrevista C

"Ajudam muito os docentes a situar-se, até mesmo enquanto grupo de educadoras, são um apoio para nós, não tanto para os meninos (...) as orientações curriculares lembram-nos de coisas que nos esquecíamos até de registar, alertam-nos para isso até porque começamos a ter consciência do que vamos fazer, e que muitas vezes fazíamos sem reflectir"
"Também pode correr-se o risco de funcionarem como programa".
" eu não sei se é a opinião de todas as educadoras, mas as Orientações Curriculares, mostram um pouco do trabalho dos educadores"
" o que eu não quero é que elas sejam tipo um programa, mas é certo que se nos permitem trabalhar como queremos, pode também correr-se o risco de funcionarem como programa."
" eu acho que as OC neste momento nos permitem sonhar, não nos tiram liberdade de acção, mas penso que os educadores têm medo, mas ninguém nos disse que iam ser um programa."
" o meu receio é que se o pré.escolar se tornar obrigatório, nós vamos continuar assim."

II.2 Correntes de linguagem dos blocos narrativos

1.4. Entre Credo Pedagógico, Referencial Comum e Profissionalidade: consensos, controvérsias e ambiguidades

Entrevista A	<p>" quando a gente contextualiza isto, numa história da epe e da profissão, que é altamente periclitante, e do ponto de vista da valorização social e que é tremendamente frágil onde todo o debate acerca da importância social da infância e deste trabalho feminino que é ser educadora, é ambíguo."</p> <p>" um dos papéis da educadora, deve ser criar desejo para querer ser capaz de fazer coisas, ter vontade de fazer coisas, que é diferente de forçar esse desejo, são coisas completamente diferentes, mas que por vezes se baralha bastante."</p> <p>" a preocupação com as questões da integração sistémica, das pessoas perceberem que a educação pré -Escolar não funciona de forma isolada, tem a ver com a articulação com o meio familiar e a outros níveis."</p> <p>" pode haver várias formas de trabalhar, e neste sentido, há muito cuidado em salvaguardar que a ideia não é trabalhar de uma forma estanque."</p> <p>"a questão de que são as relações da família com o jardim de Infância, "não são tão lineares como supostamente se pode pensar, sobretudo a relação das educadoras com os pais, e isto às vezes é extremamente complicado, sobretudo em meios urbanos, onde os grupos sociais de onde provêm os pais são por exemplo da classe média alta".</p> <p>"como forma de se irem integrando num sistema numa lógica escolar, e de terem menos dificuldade quando lá chegarem"</p> <p>"haver uma reunião no princípio do ano e outra no final do ano, ou do que as pessoas servirem-se dos pais só para resolverem o problema disto ou daquilo(...) há um trabalho a fazer com os pais(...) muitas vezes aquilo que se fala que são as relações com a família é um grande logro"</p> <p>"há uma expectativa dos pais relativamente aos filhos e que tem a ver com o valor de crescer, de ser grande, cuja face mais visível são as produções que os miúdos fazem e de que a escrita e a leitura, são dois dos exemplos mais evidentes, (...)tomando difícil muitas vezes demonstrar como é que o brincar é supostamente improdutivo"</p> <p>"seria importante mostrar o que se faz, fazer esse trabalho de desconstrução do brincar, como sendo fundamental para mostrar a especificidade do Jardim de Infância, e no fundo a actividade que é por excelência a actividade das crianças como produtiva, não resultando necessariamente nos mesmos produtos que outras actividades."</p> <p>"é este conjunto de ideias que torna a questão da educação pré-escolar, e da profissão de educadora, tão problemática e que é difícil de resolver..."sobreposições, todas elas extremamente frágeis , num contexto em eu temos vindo a assistir à proletarização da infância, que me parece que é extremamente difícil de consolidar a profissão como tendo uma identidade própria, no sentido de que é distinta daquilo que se passa quer por referência à família, quer por referência à escola"(...)"</p> <p>"a sua própria heterogeneidade (...) atravessa também a profissão"</p> <p>"o trabalho feminino, que é ser educadora, é ambíguo. As educadoras, sendo mulheres são uma mistura de mãe e de profissionais, que estão aqui entaladas entre aquilo que é a sua própria vida familiar como mulheres e mães, aquilo que é a família e aquilo que é a escola primária e as professoras"</p> <p>"no caso das educadoras isso é extremamente flagrante, as primeiras educadoras eram mulheres vindas de grupos sociais com um nível cultural elevado(...) de facto, para determinados grupos sociais a educação de infância é uma forma de mobilidade social, sobretudo por referência a gerações anteriores(...) a escolha não é inocente e a perspectiva o maternalismo tem um peso tremendo, e muitas vezes, o facto de trabalhar com crianças e não ter filhos causa algum espanto, ou é visto como forma de compensação"</p> <p>"a passagem para as ESE's e toda a aposta na sobrevalorização das teorias, relativamente à articulação teórico -prática, onde assentava fortemente a formação inicial das a formação primeira, contextualizada, é um dos factores que parece ser fundamental para perceber toda esta ambiguidade"</p> <p>"até que ponto há um investimento na actualização dos conhecimentos, das novas perspectivas, até que ponto as educadoras investem na sua própria profissão (...) uma coisa é o discurso, e outra é a prática"</p> <p>"o que une todas as educadoras e todos os jardins são os espaços, o modo como falam dos meninos, é sempre a questão dos afectos e uma certa atitude maternalista"</p> <p>"há diferenças espantosas...educadoras que fazem uma aposta no brincar como forma de aprendizagem , apostam no grupo de pares, como contexto estruturador da aprendizagem das crianças, outras que controlam e sistematicamente propõem</p>
--------------	---

II.2 Correntes de linguagem dos blocos narrativos

1.4. Entre Credo Pedagógico, Referencial Comum e Profissionalidade: *consensos, controvérsias e ambiguidades*

Entrevista A	<p>"identidade formal"</p> <p>"as mesmas coisas, os mesmos cantos, áreas de actividades, áreas de conteúdo...e as orientações curriculares são tão avançadas que prevêem e chama a atenção para o facto delas virem a ser reformuladas e reconfiguradas ao longo do tempo, mesmo quando são dadas sugestões, é dito é é suposto que isto possa ser transformado...no entanto o que vemos ao longo do ano em todos os Jardins, independentemente do contexto, social e cultural, são as mesmas áreas"</p> <p>"há uma espécie de prática que está incorporada e que se toma como discurso, e cuja verbalização é extremamente complexa e por vezes dolorosa...ficam umas ideias da formação inicial, mas é muito na base dessa experiência adquirida no quotidiano que as educadoras reforçam e no fundo fundamentam a sua prática"</p> <p>"é criar uma unidade, mas esta unidade é fictícia(...) todo o discurso das orientações curriculares é reproduzido, mas aquilo que observei do ponto de vista das práticas é tão variado e justificado de maneira tão diferente, que tenho dificuldade a perceber onde é que há alguma unidade interna, no sentido identitário"</p> <p>"se o nível da discussão acaba por ficar pelo nível da constatação sem se aprofundar nunca, sem ir muito ao longe ao cerne da questão"</p> <p>"exige necessariamente uma fundamentação muito forte. Exige também muita coragem para se exporem e enfrentarem uma série de questões (...) esse tipo de postura hoje em dia é bastante marginal e bastante contra-corrente...e é muito difícil para muitas educadoras manterem essa posição"</p> <p>"a rentabilização de todos os espaços livres das crianças, que se traduz numa economia do tempo e até mesmo da inteligência, que no caso das crianças, não é deixá-las de forma nenhuma ao acaso"</p> <p>"é muito difícil jogar noutro registo"</p>
--------------	--

II.2 Correntes de linguagem dos blocos narrativos

1.4. Entre Credo Pedagógico, Referencial Comum e Profissionalidade: *consensos, controvérsias e ambiguidades*

Entrevista B	<p><i>"e uma coisa boa que o pré-escolar tem, é que tu não usas nada rigidamente, tu não tens que ser Montessoriana pura, tu usas a capacidade que tens de usar aquilo que é importante de Montessori, de João de Deus, porque nenhum método é cem por cento. E a capacidade que tu tens de poder jogar com isto tudo, de poderes usar as coisas quando é preciso, é uma coisa que nós temos muito nossa"</i></p> <p><i>"As aprendizagens no Jardim de Infância são tudo aquilo que a gente pode conversar, experimentar, e depois concretizar alguns saberes, porque os meninos já trazem muita coisa com eles, os pais é que acham que não e alguns professores também."</i></p> <p><i>"eu acho que não há nenhum método que seja cem por cento aplicado, porque depois tem a ver com a variedade que tu encontras pela frente, só depois de conhecer os meninos, a sua realidade, a realidade com que vou trabalhar, o que eles sabem quando chegam à escola é que posso programar com eles o que vou fazer. Quando tu impões um método de trabalho não estás a ser democrata."</i></p> <p><i>"eu não entendo quando numa escola é barrada a entrada aos pais(...)nós nunca encaramos a escola como só nós e os meninos, sempre funcionamos com a família e com os pais(...), sempre tivemos essa prática, fomo-la construindo(...)tenho a escola que tenho mas convosco e com os vossos filhos"</i></p> <p><i>"sensação de analfabetismo, que marca o nosso povo, marca muito os pais"</i></p> <p><i>"e como é que tu desmontas isto?(...)quando os pais muitas vezes me perguntam sobre esta questão das luzinhas para ir para a escola? Tens de usar estratégias"</i></p> <p><i>"quando os meninos chegam à escola já com aquelas luzinhas, para as professoras é muito bom"</i></p> <p><i>"a aprendizagem via em crescente, a criança vai somando e seriando coisas"</i></p> <p><i>"a opção pela educação de infância era a primeira"</i></p> <p><i>"eu fui para educadora porque eu quis"</i></p> <p><i>"qualquer pessoa que faça outro qualquer trabalho depois do seu curso quando diz o que é , começa sempre por ser educadora, nem que seja nesse momento outra coisa(...) é o teu trabalho de raiz, eu não tenho dúvidas que a formação inicial é importante, porque é feita numa etapa importante da tua vida"</i></p> <p><i>"na minha formação inicial, o menino era um corpo a ser usado, agora a formação inicial é pior do que aquela que eu tive. Os meninos das ESE's são pensados da testa para cima e tudo é cognição e na prática as educadoras estão a escolarizar, embora a retórica seja outra."</i></p>
---------------------	---

II.2 Correntes de linguagem dos blocos narrativos

1.4. Entre Credo Pedagógico, Referencial Comum e Profissionalidade: *consensos, controvérsias e ambiguidades*

Entrevista C	<p><i>"há muitas formas de trabalhar, e não há modelos pedagógicos ... ou melhor embora existam modelos pedagógicos, a nossa prática tem é muito a ver com a nossa maneira de estar na vida, o que eu quero de um grupo de meninos, e seguir um projecto com as vontades deles, organizar o espaço e o tempo segundo as suas necessidades e interesses."</i></p> <p><i>"temos as orientações curriculares que podemos cumprir como quisermos. Pois temos liberdade de acção de fazer como entendermos, mas este poder também implica responsabilidades."</i></p> <p><i>"provamos por a+b que sabemos o que queremos, o que estamos a fazer no Jardim de Infância, e isso é muito importante"</i></p> <p><i>"informar os pais"</i></p> <p><i>"acho que nós educadoras, estamos mais abertas à inovação, enquanto os outros professores sobretudo no 1ºCEB, estão mais ligadas à tradição"</i></p> <p><i>"por exemplo, os professores do 1ºCEB, queixam-se que num agrupamento vertical são abafados, e eu questiono se o pré-escolar também não o será?(...) é uma relação que se vai construindo, e que não surge de um momento para o outro"</i></p> <p><i>"é preciso estender a informação aos outros professores"</i></p> <p><i>"tínhamos uma formação muito ligada à prática e pouco suporte teórico, agora caiu-se no oposto, têm muito suporte teórico e depois não sabem o que fazer com a teoria"</i></p> <p><i>"os próprios professores de uma escola superior, o que eles dizem não corresponde aquilo que eles fazem...nós como alunos é que tivemos de estabelecer as várias ligações entre os vários saberes que nos chegavam compartimentados e os nossos saberes...tanto se fala e falava em transdisciplinaridade, mas onde é que isso está?"</i></p>
---------------------	---